ALMEIDA JÚNIOR

Ministério da Educação | Fundação Joaquim Nabuco

Coordenação executiva
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier e Isabela Cribari

Comissão técnica
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier (presidente)
Antonio Carlos Caruso Ronca, Ataíde Alves, Carmen Lúcia Bueno Valle,
Célio da Cunha, Jane Cristina da Silva, José Carlos Wanderley Dias de Freitas,
Justina Iva de Araújo Silva, Lúcia Lodi, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero

Revisão de conteúdo
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier, Célio da Cunha, Jáder de Medeiros Britto,
José Eustachio Romão, Larissa Vieira dos Santos, Suely Melo e Walter Garcia

Secretaria executiva
Ana Elizabete Negreiros Barroso
Conceição Silva

Alceu Amoroso Lima | Almeida Júnior | Anísio Teixeira
Aparecida Joly Gouveia | Armanda Álvaro Alberto | Azeredo Coutinho
Bertha Lutz | Cecília Meireles | Celso Suckow da Fonseca | Darcy Ribeiro
Durmeval Trigueiro Mendes | Fernando de Azevedo | Florestan Fernandes
Frota Pessoa | Gilberto Freyre | Gustavo Capanema | Heitor Villa-Lobos
Helena Antipoff | Humberto Mauro | José Mário Pires Azanha
Julio de Mesquita Filho | Lourenço Filho | Manoel Bomfim
Manuel da Nóbrega | Nísia Floresta | Paschoal Lemme | Paulo Freire
Roquette-Pinto | Rui Barbosa | Sampaio Dória | Valnir Chagas

Alfred Binet | Andrés Bello
Anton Makarenko | Antonio Gramsci
Bogdan Suchodolski | Carl Rogers | Célestin Freinet
Domingo Sarmiento | Édouard Claparède | Émile Durkheim
Frederic Skinner | Friedrich Fröbel | Friedrich Hegel
Georg Kerschensteiner | Henri Wallon | Ivan Illich
Jan Amos Comênio | Jean Piaget | Jean-Jacques Rousseau
Jean-Ovide Decroly | Johann Herbart
Johann Pestalozzi | John Dewey | José Martí | Lev Vygotsky
Maria Montessori | Ortega y Gasset
Pedro Varela | Roger Cousinet | Sigmund Freud

ALMEIDA JÚNIOR

Raquel Gandini

ISBN 978-85-7019-502-9

MEC | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana

Editora Massangana
Avenida 17 de Agosto, 2187 | Casa Forte | Recife | PE | CEP 52061-540
www.fundaj.gov.br

Coleção Educadores
Edição-geral
Sidney Rocha
Coordenação editorial
Selma Corrêa
Assessoria editorial
Antonio Laurentino
Patrícia Lima
Revisão
Sygma Comunicação
Ilustrações
Miguel Falcão

Foi feito depósito legal
Impresso no Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Fundação Joaquim Nabuco. Biblioteca)

Gandini, Raquel.
Almeida Júnior / Raquel Gandini. – Recife:
Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
148 p.: il. – (Coleção Educadores)
Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-7019-502-9
1. Almeida Júnior, Antonio Ferreira de, 1892-1971. 2. Educação – Brasil – História. I. Título.

CDU 37(81)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

O propósito de organizar uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional. A disseminação de conhecimentos nessa área, seguida de debates públicos, constitui passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

Para concretizar esse propósito, o Ministério da Educação instituiu Comissão Técnica em 2006, composta por representantes do MEC, de instituições educacionais, de universidades e da Unesco que, após longas reuniões, chegou a uma lista de trinta brasileiros e trinta estrangeiros, cuja escolha teve por critérios o reconhecimento histórico e o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação. No plano internacional, optou-se por aproveitar a coleção *Penseurs de l´éducation,* organizada pelo *International Bureau of Education* (IBE) da Unesco em Genebra, que reúne alguns dos maiores pensadores da educação de todos os tempos e culturas.

Para garantir o êxito e a qualidade deste ambicioso projeto editorial, o MEC recorreu aos pesquisadores do Instituto Paulo Freire e de diversas universidades, em condições de cumprir os objetivos previstos pelo projeto.

Ao se iniciar a publicação da Coleção Educadores[*], o MEC, em parceria com a Unesco e a Fundação Joaquim Nabuco, favorece o aprofundamento das políticas educacionais no Brasil, como também contribui para a união indissociável entre a teoria e a prática, que é o de que mais necessitamos nestes tempos de transição para cenários mais promissores.

É importante sublinhar que o lançamento desta Coleção coincide com o 80º aniversário de criação do Ministério da Educação e sugere reflexões oportunas. Ao tempo em que ele foi criado, em novembro de 1930, a educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural. A divulgação do *Manifesto dos pioneiros* em 1932, a fundação, em 1934, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são alguns dos exemplos anunciadores de novos tempos tão bem sintetizados por Fernando de Azevedo no *Manifesto dos pioneiros*.

Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo, haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a redemocratização do país, em 1945. Os anos que se seguiram, em clima de maior liberdade, possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. No entanto, as grandes esperanças e aspirações retrabalhadas e reavivadas nessa fase e tão bem sintetizadas pelo *Manifesto dos Educadores de 1959*, também redigido por Fernando de Azevedo, haveriam de ser novamente interrompidas em 1964 por uma nova ditadura de quase dois decênios.

[*] A relação completa dos educadores que integram a coleção encontra-se no início deste volume.

Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente. Estou certo de que o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como mecanismo de estado para a implementação do Plano Nacional da Educação começou a resgatar muitos dos objetivos da política educacional presentes em ambos os manifestos. Acredito que não será demais afirmar que o grande argumento do *Manifesto de 1932*, cuja reedição consta da presente Coleção, juntamente com o *Manifesto de 1959*, é de impressionante atualidade: "Na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação". Esse lema inspira e dá forças ao movimento de ideias e de ações a que hoje assistimos em todo o país para fazer da educação uma prioridade de estado.

Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação

ALMEIDA JÚNIOR
(1892 - 1971)

Raquel Gandini

Introdução[1]

Antonio Ferreira de Almeida Júnior nasceu em Joanópolis, estado de São Paulo, em 8 de junho de 1892.

Almeida Júnior, como ficou conhecido e será chamado neste livro, participou de algumas das mais importantes passagens da história da educação brasileira: em 1920 assessorou Antonio Sampaio Dória, então Diretor do Ensino do Estado de São Paulo, realizando o primeiro recenseamento escolar; foi um dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932; auxiliou Fernando de Azevedo na elaboração do Código de Educação do Estado de São Paulo, em 1933; foi um dos autores do projeto de criação da Universidade de São Paulo, em 1934, importante colaborador da fundação da Escola Paulista de Medicina (hoje Universidade Federal de São Paulo) e Diretor do Ensino Público do Estado de São Paulo durante o período de setembro de 1935 a abril de 1938. Além disso, teve importante atuação no Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo e no Conselho Nacional de Educação. Neste último foi o Relator Geral da Co-

[1] Muito já foi escrito sobre o professor Almeida Júnior e para redigir este livro apoiamo-nos em muitos desses trabalhos, em informações orais e fotos concedidas por suas sobrinhas Maria do Rosário Pereira e Elisa Pereira, e em dados e documentos do historiador Valter Cassalho, de Joanópolis e também do professor Ruy Lourenço Filho, que conserva preciosos documentos da correspondência de seu pai Manoel Bergström Lourenço Filho com nosso autor. Entre as fontes secundárias incluem-se textos de nossa própria autoria, os quais apresentam estudos mais detalhados de alguns tópicos apresentados neste livro.

missão criada pelo ministro da Educação, Clemente Mariani, em 1948, para elaborar o anteprojeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em 1959 assinou também o *Manifesto dos educadores democratas em defesa do ensino público*: mais uma vez convocados. *Manifesto ao Povo e ao governo* (1959). Com a vigência da LDB de 1961, foi instituído o Conselho Federal de Educação, o qual integrou por longo mandato, chegando a presidi-lo. Emitiu muitos pareceres com a competência que todos lhe reconhecem.

A atuação de Almeida Júnior no campo da educação estende-se por um período muito longo: formou-se professor normalista em 1909, na Escola Normal da Praça da República, em São Paulo, e começou, em 1910, a sua carreira como professor em escola de ensino primário. Aposentou-se oficialmente em 1962, quando completou 70 anos de idade e cinquenta anos de atuação no funcionalismo público, tendo então recebido o título de Servidor Emérito do Estado.

Concomitantemente à sua atuação como personalidade combativa no campo da educação, Almeida Júnior realizou uma brilhante carreira como professor do ensino superior. Quatro anos após a conclusão do curso normal passou a estudar medicina. Formou-se em 1921 e doutorou-se no ano seguinte, também pela Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo, aos 30 anos. O tema de sua tese, defendida em 1922 – *O saneamento pela educação* – denotava a continuidade de seu interesse pela educação, pois havia iniciado sua carreira no magistério de escola primária. Nessa época, o título de professor normalista era o mais alto que se poderia obter na área educacional.

Em 1927, aos 35 anos, obteve o título de livre-docente da cadeira de medicina legal da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, da qual se tornou professor catedrático em 1941. Em todos os casos obteve os títulos defendendo teses acadêmicas

em concursos públicos de títulos e provas. Coroando sua brilhante carreira acadêmica recebeu também os títulos de Professor Emérito da Escola Paulista de Medicina (1962), Professor Emérito da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (1962), importantíssimas instituições em que trabalhou. Como reconhecimento de sua importante atuação na área da educação recebeu os seguintes prêmios e homenagens: Prêmio Educação Visconde de Porto Seguro, concedido pela Fundação Visconde de Porto Seguro (1957), Grande Oficial da Ordem Nacional do Mérito Educativo, concedido pelo governo federal em 1957 e Prêmio Moinho Santista, setor educação, em 1970.

Autor de uma vasta obra acadêmica, Almeida Júnior escrevia também e muito sobre os fatos que estava vivenciando. Registrava os acontecimentos, pronunciava-se sobre as questões que se apresentavam nas diferentes fases de sua carreira: como professor e paraninfo de normalistas, professor da Faculdade de Direito, atuante defensor da democracia durante a ditadura do Estado Novo, relator de comissões e responsável por cargos públicos. Muitos de seus escritos esparsos foram por ele reunidos e publicados em livros, como por exemplo *A escola pitoresca e outros estudos,* que foi editado três vezes: em 1934, 1951 e 1966. O seu livro *Biologia Educacional: noções fundamentais* teve 22 edições no período de 1931 a 1969 e relaciona-se à própria condição de professor de biologia educacional no Instituto de Educação Caetano de Campos. Uma de suas obras mais importantes, *Lições de Medicina Legal: para médicos e juristas,* já teve pelo menos vinte edições, depois da primeira, publicada pela Companhia Editora Nacional em 1948, e não pode ser mencionada sem a lembrança de que Almeida Júnior tornou-se professor de medicina legal da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco em 1928. Lá ficou conhecido por "Almeidinha", apelido afetuoso, mas que não fazia jus à sua estatura física, à extensão de sua obra e à sua importância.

Considerando-se a época e o amplo espectro de atividades exercidas por Almeida Júnior, avaliamos muito apropriada a ele a expressão *figura de transição,* de Sérgio Miceli (1989, pp. 107-108), caracterizando cientistas sociais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Carneiro Leão e outros, que,

> (...) prensados entre definições concorrentes do trabalho intelectual, a meio caminho entre a literatura, o ensaio, as profissões liberais, o trabalho pedagógico, a militância nos movimentos sociais da época, o desempenho de cargos políticos executivos, os negócios pessoais e, por conseguinte, pouco propensos a se deixarem enquadrar como cientistas sociais em sentido estrito. (Miceli, 1989, p. 108).

Em um período no qual ainda não se verificava a autonomia do campo científico, pois eram poucas as instituições de ensino superior, Almeida Júnior, Fernando de Azevedo e outras importantes personalidades, além de ensinar, pesquisar e publicar, contribuiram muito para a fundação de instituições que vieram a configurar, delimitar e tornar autônomo, de uma determinada maneira, o referido espaço social no estado de São Paulo.

Neste livro procuramos apresentar e compreender os textos de Almeida Júnior na época e na situação em que foram produzidos. Procuramos entender e responder às perguntas: *contra ou a favor de quem* ou *do quê* ele escrevia, e se tomava determinadas iniciativas ou atitudes? Como se posicionava frente às questões de seu tempo? Estamos também levando em consideração que o *pensamento político* dos agentes sociais se revela e pode ser conhecido por suas ações, por suas práticas, que os expressam talvez melhor do que os discursos. No âmbito dos sistemas de ensino público e privado dos outros níveis de escolarização, Almeida Júnior e outras importantes figuras com as quais tinha afinidade, lutaram contra práticas patrimonialistas, oligárquicas e clientelistas, que eram predominantes àquela época, procurando implantar instituições que consolidassem procedimentos igualitários, públicos e universais na rede pública de ensino do estado de São Paulo, do Brasil e tam-

bém, no que fosse pertinente, na rede particular de ensino. Lutavam para que a educação – de boa qualidade – fosse um direito igual para todos e não um privilégio de alguns.

O professor doutor João Baptista de Oliveira e Costa Júnior, que foi seu colega na Faculdade de Direito e também coautor do livro *Lições de Medicina Legal* (a partir da 7ª edição) ressalta a integridade de Almeida Júnior, que se evidenciava em suas posições e atitudes relacionadas à vida acadêmica: as participações de seu colega em bancas examinadoras e sua aprovação se tornavam motivo de honra para aqueles que a ela eram submetidos. O seu rigor derivava de sua concepção sobre a vida universitária e a sua recusa a fazer concessões. Segundo Costa Júnior (1971, pp. 14-15), essa conduta era motivo de respeito e admiração por parte dos alunos.

Almeida Júnior também participou da política partidária, tendo sido presidente da União Democrática Nacional (UDN) nos biênios de 1951-52 e 1952-54. Esse aspecto de sua vida é considerado por seus familiares e amigos como dissonante e frustrante em sua trajetória. A prova disso seria o fato de ter ele se candidatado a deputado federal em 1950 e não ter sido eleito. Apesar de não ser nosso objetivo no presente trabalho estudar aspectos da inserção de Almeida Júnior na política partidária, também não podemos omiti-la ao esboçar seus traços pessoais e de caráter.

Fernando de Azevedo insere a participação política de Almeida Júnior em uma situação mais ampla, sugerindo nas entrelinhas o aspecto episódico, uma "tentação" e quase um desvio, que representou essa inserção na política partidária. O texto merece ser citado, por ser uma síntese muito bem redigida e um ótimo depoimento fundado em longa convivência com Almeida Júnior:

> Sua história individual mistura-se, toda ela, como se viu, à história da educação nacional nestes últimos quarenta anos, a essa história coletiva que evoca a da comunidade paulista desde São Paulo antigo, das famílias patriarcais que floresceram nas fazendas de café, até o São Paulo de hoje, com suas grandes concentrações urbanas e industriais.

> Nesse largo período, de atividades contínuas no terreno da educação, muitas tentações deve ter sofrido, – e algumas bastante fortes, – para se desviar da linha de suas ocupações dominantes. Desde a vida acadêmica, em que participou de campanhas eleitorais através da Liga Nacionalista, até a sua atuação política no Partido Constitucionalista, na 'Resistência ao Estado Novo' e, a partir de 1945, na União Democrática Nacional, de cuja seção paulista foi presidente em dois biênios sucessivos (1951-52; 1952-54), passando pelas lutas que resultou a Revolução de 32, na qual tomou parte saliente, Almeida Júnior sofreu a atração da vida política, e muitas vezes lhe cedeu às seduções, dominado pelo sentimento de bem público, a que sempre procurou servir dentro de suas convicções políticas. Mas, por maiores que tenham sido esses apelos, em nenhum momento foram bastantes (sic) para o absorverem nem o afastarem das suas atividades no plano do magistério e da educação. Todos esses fatos intercorrentes, altamente significativos, não passam, no entanto, de episódios em sua vida austera de trabalho – a de um líder autêntico de educação, mestre, guia e conselheiro. (Azevedo, 1973, p. 150).

Na citação acima, Fernando de Azevedo destacou com propriedade, como lhe era peculiar, a prioridade que a educação teve para Almeida Júnior, durante toda sua vida. Também a esse respeito, um relato de Costa Júnior é altamente significativo e comovente:

> Qual não foi o seu contentamento ao ser inscrito, pelo governo brasileiro, na Ordem do Mérito Educativo. O diploma foi, desde logo, emoldurado e posto em sua residência, por representar-lhe, penso eu, um dos maiores prêmios que poderia almejar. E quando já bastante enfraquecido pela enfermidade que o tirou do nosso convívio, com receio de que alguém pudesse, sorrateiramente, subtrair-lhe o precioso documento, levava-o, todas as noites, para o quarto de dormir, julgando que assim estivesse em local mais seguro e mais diretamente sob a sua guarda. Que síntese de uma vida admirável, de uma vida dedicada inteiramente aos problemas educacionais pelo amor ao Brasil e à mocidade de sua terra!
>
> Senti profundamente a sua morte como poucos, talvez, sentiram. (Costa Jr., 1971, pp. 17-18).

Almeida Júnior faleceu no dia 4 de abril de 1971, em São Paulo, aos 78 anos, e está enterrado no Cemitério da Ordem Terceira do Carmo, na mesma cidade.

A vida familiar

Almeida Júnior era filho de Antonio Ferreira de Almeida (a quem ele chamava de "Tonico") e de Othilia Caparica de Almeida.

Casou-se em 24 de fevereiro de 1922 com Maria Evangelina de Almeida Cardoso, filha de Francisco de Almeida Cardoso e Rita Evangelina de Almeida Cardoso. Desse casamento teve um filho, Roberto Luiz Ferreira de Almeida, que foi promotor público em São Paulo. Segundo depoimentos de colegas, amigos e familiares (estes o chamavam de "Toto"), ele era uma pessoa irônica e afável, apesar de retraído; era calmo e austero, dotado de senso de humor, vivacidade e sensibilidade. Fernando de Azevedo (1973, p.145) enfatizou a sua probidade intelectual, lucidez, o rigor e também a sua fina ironia, além de assinalar o grande interesse que suas palestras despertavam.

Antônio Ferreira de Almeida (1868-1955), pai de Almeida Júnior foi político, jornalista e historiador. Nasceu em 12 de julho de 1868, em Santo Antonio da Cachoeira (atualmente Piracaia, São Paulo). Realizou os primeiros estudos em Bragança Paulista, no Colégio José Guilherme (curso primário e secundário). Era filho de Antonio Ferreira de Almeida Correa e Francisca Emilia Gonçalves[2], que são lembrados como os primeiros professores de Piracaia. Transferiu-se em 1889 de Piracaia para Curralinho, povoado recém-fundado.

Em Bragança Paulista Antonio Ferreira de Almeida estudou, foi comerciante, dono do jornal *O Liberal* (órgão republicano),

---

[2] A bisavó e o bisavô paternos de Antonio Ferreira de Almeida Júnior foram Iria Zeferina de São José Ferreira e João Correa de Almeida. As origens da família Ferreira Gonçalves remontam à fundação da cidade de Lara, ano de 762, pelo Conde Soberano de Castela, Gundiçalves, O ramo estudado por Ferreira (1953) tem suas origens em Baependi e Campanha, Minas Gerais. Cf. Genealogia da Família Ferreira Gonçalves (FERREIRA, 1953, Prefácio).

proprietário, diretor e redator do jornal *A cidade de Bragança,* tesoureiro do Clube Literário, flautista amador e 1º suplente do Juiz de Paz. Era conhecido como "Tonico" de Almeida e "Major". Foi também escritor (historiador) e jornalista e sobre ele foi escrito um verbete no *Dicionário de Autores Paulistas* (Melo, 1954). Manteve dois periódicos: um em Joanópolis, (*O Curralinhense*) e outro em Bragança Paulista (*Cidade de Bragança*) e entre suas obras encontramos dois livros muito importantes: *Fundação da Vila de São João do Curralinho* (1902) e *História do Município e Comarca de Piracaia* (1912); e dois manuscritos: História da Vila e Município de Santa Rita de Extrema de 1800 a 1910 – e História do Contestado de Palmeiras.

Em Piracaia foi colaborador do jornal *O Piracaiense* e foi apontado no obituário publicado no citado jornal como um dos fundadores de Joanópolis, onde ocupou diversos cargos: "vereador da primeira câmara, intendente municipal, subdelegado de polícia, diretor e maestro da Banda Municipal" e fundador do *Jornal Curralinhense.*

Antonio Ferreira de Almeida ficou viúvo em 1896, quando Almeida Júnior tinha 4 anos. Casou-se em segundas núpcias com Josefina Cardoso Pinto, com quem teve oito filhos: Áurea Ferreira de Almeida, Valdomiro Ferreira de Almeida, Oscar Ferreira de Almeida, Iracy de Almeida Nogueira, Deoclides Ferreira de Almeida, Jersey Simoneti, Sebastião Ferreira de Almeida e Diva de Almeida. Durante o período de 1915 a 1945, Antonio Ferreira de Almeida residiu na cidade de Extrema, Minas Gerais; retornou a Joanópolis em 1945 e faleceu em São Paulo em 19 de outubro de 1955.

Othilia Caparica de Almeida, mãe de Almeida Júnior, era filha de Bruna Figueiredo e Anselmo Gonçalves Caparica. Era neta de Luiz Antonio Figueiredo, um dos fundadores de Joanópolis. Nasceu em 1875 e faleceu muito jovem, aos 21 anos, em 28 de outubro de 1896, de síncope cardíaca, após o terceiro parto. Deixou três filhos: Adília, com 5 anos, Almeida Júnior, com 4 anos e Sebastião, que viria a morrer 52 dias depois de seu nascimento.

Adília e Almeida Júnior, órfãos de mãe, cresceram na fazenda Lage, dos avós maternos, "recebendo esmerada educação e as primeiras letras através de sua tia dona Bruna Caparica Filha, a qual foi a primeira professora joanopolense" (Cassalho, 2005). Anselmo Caparica faleceu em 30 de junho de 1902, aos 62 anos, vitima de gastrite. Nessa data Almeida Júnior. tinha 10 anos.

Almeida Júnior estudou inicialmente em Joanópolis, na escola da tia, Bruna Caparica Filha, e posteriormente no segundo grupo escolar, em São Paulo, no Brás, hoje Grupo Escolar Eduardo Prado. Segundo informação verbal de suas primas, Maria do Rosário Pereira e Elisa Pereira, em São Paulo ele morou com sua tia por parte de pai, Etelvina Ferreira de Almeida Candelária. Formou-se professor normalista pela Escola Normal da Praça da República, em 1909, aos 17 anos. Ainda segundo a mesma fonte, foi dele a iniciativa de levar sua irmã Adília para São Paulo.

Em uma das poucas referências que Almeida Júnior faz sobre sua vida particular, relata que recebeu do pai a sua parte da herança de sua mãe (Othilia Caparica) e, com esses recursos, aos 21 anos fez uma viagem de seis meses à Europa.

Cabe agora uma referência a outra mulher muito importante, e não somente na vida de Almeida Júnior. Trata-se de sua tia, Bruna Caparica Filha (1885-1908), que pode ser considerada uma intelectual, por sua formação e seus escritos, e pioneira em seu tempo, por seu empenho na extensão do ensino primário, especialmente para as meninas. Bruna foi a sua primeira professora em Curralinho (Joanópolis). Uma "escola particular mista" foi criada por ela e era frequentada por mais de trinta alunos, predominando a presença de meninas. A excelente formação que recebera, incluindo-se aí o aprendizado de francês, se deve, em grande parte, aos estudos realizados no Colégio do Bom Conselho, em Taubaté, segundo Cassalho (2001) e informação verbal das sobrinhas de Almeida Júnior, Maria do Rosário Pereira e Elisa Pereira. Bruna faleceu, vítima de tuberculose,

em 1908. Sua irmã, Gerôncia Caparica, também havia falecido em virtude da mesma doença, aos 23 anos, em 1900.

Adília Ferreira de Almeida, irmã de Almeida Júnior, também estudou inicialmente com a tia, passando depois a instruir-se em São Paulo, onde se formou professora pela Escola Normal Secundária de São Paulo (Caetano de Campos), em primeiro de dezembro de 1914. Assumiu no ano seguinte a primeira cadeira do Grupo Escolar Curralinhense, fundado em 1915, "em terras doadas pelo seu tio-avô, o Cel. João Ernesto Figueiredo". O estabelecimento passou a ser nomeado Grupo Escolar de Joanópolis em 1918 e, posteriormente, Grupo Escolar Coronel João Ernesto Figueiredo (Cassalho, 2000).

Adília também era poetisa, pianista e organista principal da Igreja Matriz. Casou-se em 1917 e, segundo Cassalho (2000), ela e o marido (João Pereira, coletor de rendas), "apaixonaram-se pela causa de 32", tendo doado "o esposo as alianças do casamento e ela o colar de ouro de seu noivado". Demonstrou que também era dotada de capacidade administrativa quando assumiu a presidência da Santa Casa de Misericórdia de Joanópolis, recuperando a instituição, que se encontrava em um momento de crise. Mudou-se para São Paulo em 1937, onde se aposentou em 1945. Voltou várias vezes a Joanópolis, tendo sido homenageada com a atribuição de seu nome à Biblioteca Infantil e Pedagógica da primeira escola onde lecionou.

Joanópolis, cidade natal

A cidade de Joanópolis (SP) foi fundada em 17 de agosto de 1895, formada por paulistas e também imigrantes portugueses, espanhóis e alemães. Está localizada a 114 km de São Paulo, região de Bragança Paulista, fazendo divisa com os municípios mineiros de Extrema, Camanducaia, Monte Verde e com os municípios paulistas de São José dos Campos, Piracaia e Vargem. Surgiu do bairro de Curralinho, município de Piracaia. Em 24 de junho de

1878 os moradores desse bairro resolveram construir uma capela para São João, dando início a uma vila: São João de Curralinho.

A região onde se encontra a cidade de Joanópolis é bastante próxima do atual estado de Minas Gerais, de onde vieram os bisavôs paternos de Almeida Júnior. Porém, esse território mineiro teve presença marcante de paulistas até pelo menos 1709, quando terminou a Guerra dos Emboabas. Assim, torna-se compreensível o fato de se considerar que Almeida Júnior tenha pertencido a uma família tradicional paulista.

Luiz Antonio Figueiredo e João José Batista Nogueira foram os doadores do terreno para a construção da capela; Anselmo Caparica foi o autor do planejamento e nivelação da vila. Esta foi elevada à categoria de distrito em 1891 e a município em 17 de agosto de 1895. Passou a se chamar Joanópolis em 1917. A população de Joanópolis, segundo o IBGE, era de 10.388 habitantes em 2000.

O senhor Anselmo Gonçalves Caparica, acima citado, e sua mulher, Bruna Figueiredo, foram os pais de Othilia (mãe de Almeida Júnior) e, além dela tiveram outros nove filhos: Gerôncia, Evilásio, Benedita, Bruna, Orestes, Maria, Antonia, Joaquim e Olga.

Bruna, avó materna de Almeida Júnior, era filha de Luiz Antonio Figueiredo, um dos fundadores de Joanópolis e sobrinha do Cel. João Ernesto Figueiredo, que posteriormente foi o doador de terras para a construção do Grupo Escolar Curralinhense, criado em 1914.

Antonio Ferreira de Almeida publicou em 1902, como já foi mencionada, uma obra sobre a história da fundação de Joanópolis, então denominada São João do Curralinho. Trata-se de *Fundação da vila de S. João do Curralinho* (1902), livro de setenta páginas, bem redigido, interessante e muito preciso em suas informações. O autor é conciso, sem deixar, entretanto, de evidenciar a sua perspicácia, fino senso de humor e sutil ironia. Não temos conhecimento de sua utilização para pesquisas sobre a política realizada nos mu-

nicípios e suas relações com os poderes e elites federais e estaduais. Pode-se afirmar, porém, que constitui uma excelente fonte de informações sobre Joanópolis e também das relações entre o poder público e os negócios privados na constituição do estado brasileiro, sobre as quais escreveu Maria Sylvia de Carvalho Franco (1983).

Percebe-se por meio da leitura do livro de Antonio Ferreira de Almeida que, como assinalou Franco (1983), a propósito das relações sociais e políticas típicas desse período, ocorria "a mistura entre a coisa pública e os negócios privados", característica de regimes patrimonialistas e que vem caracterizando a nossa história política. No período por ela analisado (segunda metade do século XIX), em virtude da falta de recursos do estado, era comum a doação de terrenos e construção de obras públicas por proprietários particulares, os quais passavam a ocupar os cargos públicos. Uma das decorrências dessa combinação é assim resumida por ela:

> E o resultado disso foi que, em lugar do funcionário público tornar-se cada vez mais um executivo que apenas gere os meios de administração, manteve-se preservada a situação em que ele detinha sua propriedade. Isto significa evidentemente, que ele os podia controlar autonomamente, pois se ele os possuía. Seu, era o dinheiro com que pagava as obras; seu, o escravo cujos serviços cedia; sua, a casa onde exercia suas funções públicas.Essa mistura entre a coisa pública e os negócios privados fundamenta, sem dúvida, a extensão do controle pessoal a todo o patrimônio do estado. [...]. Acaba por constituir-se de fato, nessas condições em que ficam completamente fluidos os limites entre o que é patrimônio da Administração e o que é propriedade do administrador, um fundo de "bens comuns" cujos valores, indivisos entre os dois membros da associação formada, servem, indistintamente, ora a um, ora a outro. (Franco, 1983, p. 121-122).

Em 1892, ano do nascimento de Almeida Júnior, havia quatro anos que a escravidão fora oficialmente abolida no Brasil e apenas três anos que a República havia sido proclamada, pondo fim ao estado monárquico, o "Império do Brazil". Segundo a Constituição de 1824, durante o Império existiram quatro poderes:

Legislativo, Judicial, Executivo e Moderador. Tratava-se, portanto de um estado monárquico, constitucional e representativo, e que tinha a religião católica como oficial.

Com a proclamação da República foi elaborada uma nova Constituição. Promulgada em 1891, esta definia o Brasil como uma República Federativa. Consultando-se bons dicionários verifica-se que a palavra república se origina do latim e significa literalmente coisa pública. Também é empregada no mesmo sentido que estado e pressupõe a separação daquilo que é público: espaço público, patrimônio público, dinheiro público, função pública, daquilo que é privado: propriedade privada, espaço privado e assim por diante. Enquanto forma de governo, o povo é nomeado soberano e exerce o poder por meio de seus representantes e delegados, que são eleitos por tempo fixo. Historicamente sabe-se que nem sempre estas características se verificam e também que, no caso do Brasil, a República recebeu várias denominações, além daquelas oficiais.

Apesar de ter passado de monarquia a República, vários estudos mostram que, com relação ao estado brasileiro, persistem ainda muitas características patrimonialistas em sua organização e atividades políticas. Ao estado republicano contrapõe-se o estado patrimonial, cujos traços mais relevantes são a não separação clara entre o que é público e o que é privado, a existência de privilégios e não de direitos ou de igualdade perante a lei, a apropriação privada de bens e dinheiro da população, este geralmente considerado como "renda senhorial" no caso dos tributos arrecadados em monarquias e em "repúblicas", " renda "particular ou privada" de quem recolhe os impostos. Caracteriza-se também pela participação política por meio da cooptação, pela personalização do poder e pelo exercício da justiça como prerrogativa daqueles que detém o poder, de acordo com indivíduos e situações concretas (e não segundo o princípio da igualdade perante a lei), segundo o modelo doméstico – paternalista – da casa, do pai de família.

A Constituição de 1891 permaneceu em vigor até 1930 e nesse período sucederam-se treze presidentes da República, sendo que o primeiro foi eleito por voto indireto. Um dos principais grupos defensores da República foi o Partido Republicano de São Paulo, formado principalmente por cafeicultores, em aliança com alguns setores militares. Esse período da nossa história também é chamado de República oligárquica, isto é, o processo político era dominado por pequenos grupos políticos, constituídos de pessoas de uma mesma família ou partido político, em articulação com o presidente do respectivo estado. As oligarquias principais eram do estado de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Esses grupos eram chefiados por proprietários rurais, conhecidos como "coronéis" (termo que se origina com a antiga Guarda Nacional) e este sipo de mando, que já ocorria no Império, é conhecido como "coronelismo". O município era o centro da vida política e os coronéis detinham autoridade política, econômica e social.

O coronelismo tinha como base a "parentela" – grupo composto por parentes, de laços sanguíneos ou não, tais como compadres e outros agregados por alianças matrimoniais. A palavra "clientela" também é empregada no mesmo sentido de parentela e o clientelismo, assim como o coronelismo se caracterizam pelo mando pessoal, baseado no poder econômico, no qual o detentor do poder encontra-se na posição privilegiada de fazer "favores" – a política do favor – em troca de apoio político, principalmente pelo voto. Entende-se que o coronelismo tenha predominado durante a Primeira República, mas isso não significa que tenha desaparecido em 1930, e, sob formas atualizadas de clientelismo – realizado não mais predominantemente com recursos privados, mas com recursos públicos – ainda consiste em uma das mais costumeiras práticas do poder político no Brasil.

Em termos econômicos, predominavam as atividades agrícolas, principalmente a produção de café, que vinha substituir a cana-

de-açúcar, para exportação. A maioria da população vivia na zona rural e as cidades mais importantes do país eram ainda relativamente pequenas: em 1890 o Rio de Janeiro tinha aproximadamente 500.000 habitantes, Salvador tinha 174.0000 e São Paulo 65.000.[3]

Apresentamos a seguir algumas das informações, apresentadas na obra *Fundação da vila de S. João do Curralinho* (1902), com o objetivo de conhecer aspectos da história e da situação social e política da localidade onde nasceu Almeida Júnior e, especialmente, das atividades de seu pai e de outros membros de sua família. O livro nos revela a participação intensa de seu avô, Anselmo Caparica, de seu bisavô, Luiz Antonio Figueiredo e de seu tio, João Ernesto Figueiredo, todos cafeicultores, na fundação, construção e institucionalização da vila de São João do Curralinho, atualmente denominada Joanópolis. Não foram os únicos, mas com certeza foram eles os principais protagonistas da fundação da vila: doaram os terrenos, angariaram fundos e fizeram grandes contribuições em dinheiro, construíram a Igreja, a prefeitura, o cemitério, e outros prédios e instalações religiosas e públicas. Suas relações com a política estadual eram estreitas e muito importantes.

Antonio Ferreira de Almeida escreve na *Fundação da vila de S. João do Curralinho* (1902, 42 p.) que a criação do povoado começou em 1878, em uma festa de São João, no bairro de Curralinho da cidade de Santo Antonio de Cachoeira. Os responsáveis pela festa, Anselmo Gonçalves Caparica (que viria a ser avô de Almeida Júnior) e D. Ambrozina Pinto, resolveram juntamente com outras pessoas influentes construir uma igreja.

Três anos depois da festa de São João no bairro do Curralinho, em 05 de janeiro de 1881, aconteceu uma reunião na fazenda Lage, de Anselmo Caparica, ocasião em que houve a reeleição dos mem-

---

[3] Essa síntese baseia-se principalmente nos seguintes livros: *O mandonismo local na vida política brasileira e outros estudos,* de Maria Isaura Pereira de Queiroz, publicado em 1976 pela editora Alfa-Ômega (São Paulo) e *História Concisa do Brasil,* de Boris Fausto, publicado em 2008 pela Editora da Universidade de São Paulo.

bros da comissão criada para construir a igreja e também a prestação de contas das obras. O terreno foi doado por Luiz Antonio Figueiredo e João José Batista Nogueira e o início de sua construção foi subsidiado por doações. Cinco anos depois, período durante o qual as obras estiveram paradas, resolveu-se terminar a igreja. Quando se encerrou, uma casa foi construída nas proximidades por João Wohlers, "velho trabalhador alemão", e Anselmo Caparica fez o alinhamento, como escreve Antonio Ferreira de Almeida (1902, p.8).

Anselmo Caparica estabeleceu também os alinhamentos para as construções subsequentes, criando largos e ruas espaçosas (1902, p. 8). Os sinos da igreja também foram comprados com dinheiro arrecadado com doações.

Em 1887 já tinham sido construídas outras casas e Luiz Antonio Figueiredo, nomeado zelador da igreja, obteve do bispo diocesano a autorização para a celebração da missa, por quatro anos. Nesse mesmo ano foi realizada a festa de São João (24/06/1887) e celebrada a primeira missa. Essa é considerada a data da fundação da povoação.

Antonio F. de Almeida (1902, p.11) registra a sua própria chegada à cidade, sem mencionar que era genro de Anselmo Caparica e parente de Luiz Antonio Figueiredo:

> No dia 15 de Abril [de 1887] o fundador Luiz Antonio Figueiredo abriu uma loja de fazendas, tomando a gerencia da casa o cidadão Antonio Ferreira de Almeida, que para isso transferiu sua residência de S. Antonio da Cachoeira.

O avô de Almeida Júnior, Anselmo Caparica, republicano convicto, exerceu liderança política no município de S. Antonio da Cachoeira quando da proclamação da República, em 1889 e se empenhou muito na luta pelo povoado, que viria a ser a cidade de Joanópolis. Em 1891, Anselmo Caparica conseguiu a criação do distrito de paz em Curralinho. Segundo Almeida (1902, p.13-14), foram então nomeadas as seguintes autoridades: subdelegados – Luiz Antonio Figueiredo, Manoel Alves de Oliveira, João Mathias

de Oliveira, Antonio Fernandes de Oliveira; escrivão: Pedro Wohlers; oficial de Justiça – Antonio Fernandes Passos; juízes de paz – Joaquim Luiz da Silveira Bueno, Benjamin Ferreira de Moraes, Manoel de Souza Rego; escrivão – Antonio Ferreira de Almeida; oficial – Antonio Fernandes Passos.

Luiz Antonio Figueiredo, bisavô de Almeida Júnior, faleceu sete meses depois, em 12 de outubro de 1891, segundo registro de Antonio Ferreira de Almeida (1902, p. 14).

A queda do Marechal Deodoro da Fonseca, em 1891, e a ascensão ao poder de Floriano Peixoto, resultaram na queda de Américo Brasiliense da Presidência do Estado de São Paulo e em retrocesso para Curralinho. Como vingança, os políticos estaduais no poder suprimiram, em agosto de 1892, o Distrito de paz e Curralinho voltou à condição de bairro. Em 7 de março de 1892 foram realizadas eleições para o novo Congresso Estadual, uma vez que o anterior havia sido dissolvido. Os eleitores de Curralinho não votaram e protestaram junto à mesa eleitoral contra a dissolução do Congresso. Em 1893 foi aprovada a recriação do distrito de paz em Curralinho, graças ao empenho de João Ernesto Figueiredo, que também se destacava em suas doações para "obras públicas", como a canalização de água. (1902, p. 18).

Tendo sido aprovado o distrito de paz, em 27 de julho 1893, foram nomeadas as autoridades policiais. O pai de Almeida Júnior foi nomeado um dos subdelegados, deixando o cargo de escrivão. O segundo era dono de máquina de beneficiar café e os outros dois eram fazendeiros: José Candido de Campos e Frederico Wohlers (Almeida, 1902, p. 19).

A criação do município de Curralinho foi aprovada em 12 de maio de 1895 pela Câmara Municipal de S. Antonio da Cachoeira (atual Piracaia), da qual faziam parte, entre os oito membros, quatro vereadores residentes em Curralinho: João Ernesto de Figueiredo, Joaquim Luiz da Silveira, Frederico Wohlers e Manoel Furtado de Almeida. Em 17 de agosto de 1895 a decisão foi pro-

mulgada pelo então governador Bernardino de Campos. Mais uma vez os próprios moradores se uniram para construir o "prédio municipal". A reunião, realizada para tratar da subscrição para a construção, teve lugar na casa do "tenente coronel Figueiredo" (Almeida, 1902, pp. 22-23).

Entre junho e agosto de 1896 o município foi instalado com a realização dos seguintes atos oficiais: aprovação do prédio municipal pelo engenheiro "do governo"; instalação do destacamento policial no novo quartel; eleição dos vereadores; posse da nova Câmara, com festejos, pelo juiz de paz de S. Antonio da Cachoeira. Benção do padre. Registre-se também a realização de festejos de rua e dois bailes, ao final do processo oficial.

Na sequência dos procedimentos de institucionalização do município João Ernesto Figueiredo tornou-se presidente da Câmara; o vice-presidente foi João Batista da Silveira Bueno e, terceiro na hierarquia, Antonio Ferreira de Almeida, como Intendente Municipal. O prédio municipal foi construído com subscrições; a lista de pessoas e respectivas doações aparecem no livro e nela se destacam como maiores contribuições aquelas de João Ernesto Figueiredo e Anselmo Caparica. (Almeida, 1902, p. 26).

No ano de 1898 a instalação do município teve continuidade com a nomeação dos delegados de polícia, criação da coletoria estadual, e com a segunda eleição municipal. Com relação a esta última, todos foram reeleitos, menos dois cidadãos. Almeida (1902, pp. 32-33) registra também a vinda de um "professor público": João Candelária Sobrinho (1902, pp.32-33).

Em 1899 foi construído e inaugurado o mercado municipal e em 12 de maio de 1899 foi criada uma "comissão de agricultura", composta pelos "cidadãos" Anselmo Caparica, presidente, João Ernesto Figueiredo e João Mathias de Oliveira. Nesse mesmo ano foi instalada a coletoria estadual, pois anteriormente nenhum candidato se apresentara.

Antonio Ferreira de Almeida estende o seu relato de lutas políticas e outros eventos até o ano de 1902. Interessa-nos aqui destacar as antigas relações entre os chefes da política de Curralinho e o grupo de Júlio de Mesquita, segundo o relato de um acontecimento político ocorrido em 1901. Em setembro daquele ano houve uma cisão do partido republicano; o diretório de Curralinho, chefiado pelo coronel Figueiredo, alinhou-se à dissidência, que era chefiada por Prudente de Moraes, Cerqueira César e Júlio de Mesquita. Antonio Ferreira de Almeida organizou outro diretório, apoiando Campos Salles e Rodrigues Alves, configurando aparentemente um rompimento da histórica aliança com seu cunhado.

Dois de seus aliados criaram outro diretório, também governista. Ambos foram a São Paulo, para "disputar o mando dirigindo-se à Comissão Central deu em resultado o reconhecimento do diretório do sr. Wohlers. Deram-se então as seguintes exonerações e nomeações [...]" (Almeida, 1902, p. 37).

Almeida, que depois voltou a ser apoiado pelo coronel Figueiredo, segue narrando as lutas políticas, as eleições de 16 de dezembro de 1901, marcadas por arrombamento de urnas, presença policial, entre outros aspectos muito interessantes. O diretório de Almeida voltou ao poder em 1902.

A segunda e última parte do livro intitula-se "Descrição e estado atual do município". Nela são apresentadas as seguintes características: topografia: estradas, rios, ribeirões, quarteirões; a vila: edifícios, capelas, população, clima, câmara municipal, intendência municipal, mercado, iluminação pública, cemitério municipal, canalização de água, instrução pública, polícia, estatística criminal, juízo de paz, registro civil, comissão de agricultura, coletoria estadual, correio, divisão eclesiástica, comércio, lavoura, lavradores cafeicultores. Esse texto sobre a "situação atual" também foi muito bem redigido, apresentando sempre observações críticas e informações

precisas. Sua leitura é muito interessante, mas dela vamos destacar apenas alguns aspectos.

Por "estado atual" deve-se entender o ano de 1902, data da publicação do livro, quando Antonio Ferreira de Almeida era um dos delegados de polícia, negociante de "fazendas" (tecidos), redator do jornal *O Curralinhense*, membro do principal diretório político, além de escritor. A população de Curralinho foi por ele estimada em 10.000 habitantes, porque se baseava nos dados da Igreja e do cemitério. Observa, como bom pesquisador, que os dados disponíveis no registro civil não seriam confiáveis, pois muitos desprezavam a lei, casando-se somente na Igreja (ato que, para ele, seria concubinato), deixando de registrar os nascimentos dos filhos. Os dados do cemitério seriam mais confiáveis, pois, se era possível deixar de registrar os nascimentos, não se poderia enterrar alguém sem fazer o registro. (Almeida, 1902, p. 58 e 63).

Outra informação importante diz respeito ao arrolamento de cafeicultores e seus respectivos bairros. Entre eles encontramos o avô de Almeida Júnior, Anselmo Caparica (que também possuía um engenho de aguardente), e seu tio, João Ernesto Figueiredo, além de outros membros importantes da política local, como João Baptista Nogueira, um dos fundadores da vila. Informa também que a principal atividade agrícola do município era a plantação do café; a plantação de cana se iniciava e havia uma plantação regular de cereais e fumo. (Almeida, 1902, pp. 67-68).

Considerando-se as informações apresentadas sobre a família de Almeida Júnior e os fatos que deram origem à cidade onde ele nasceu, pode-se verificar que seu pai não era um grande proprietário, mas a sua inserção na política local foi importante, pois participava de um grupo político e econômico bastante influente, que incluía seus sogros e o tio de sua esposa.

A morte muito precoce de sua mãe e, possivelmente, o segundo casamento de seu pai, contribuíram para que Almeida Júnior fosse criado por seus avós, Anselmo e Bruna Caparica, até pelo menos

1902, pois, em 1905 já teria concluído o curso primário em São Paulo. Tudo indica ter se tornado independente muito jovem, pois se referia a seu pai como "Tonico" e ainda moço teve importante participação nas decisões sobre os rumos da vida de sua irmã mais velha, Adília.

Segundo informação verbal e a opinião de Maria do Rosário Pereira e Elisa Pereira, sobrinhas de Almeida Júnior, a família não poderia ser considerada rica, mas sim uma "família tradicional paulista". Richard Morse (1954, p.32) apresenta uma caracterização parcial e concisa do que se poderia entender por família tradicional paulista: sentimento de autoestima, recato dos costumes, honorabilidade de caráter e probidade nos negócios.

A seguir apresentamos algumas passagens da trajetória e depoimentos de algumas pessoas que, segundo o próprio Almeida Júnior, tiveram muita importância em sua vida, principalmente em sua formação.

Influências na formação

A experiência de Almeida Júnior como professor de francês na Escola Normal de Pirassununga (SP) no período de 1911 a 1914, quando teve Lourenço Filho, outro importante educador brasileiro, como aluno, foi muito relevante em termos de sua posição contrária ao clientelismo e mandonismo local. Ele próprio a relata, afirmando textualmente essa importância, em um texto intitulado "Página de memórias", publicado na revista *Documenta* do Conselho Federal de Educação, de julho de 1963 e transcrito com ampliações no livro *A escola pitoresca e outros estudos* (1966). As mesmas observações encontram-se também no texto "A formação de um educador", do livro *E a escola primária* (1959, pp. 225-226).

Pirassununga, assim como outras cidades do estado de São Paulo, naquela época, era dominada por um grupo político que frequentemente se servia de capangas para práticas violentas contra seus adversários. Essas atividades configuravam parte do que Almeida Júnior

chamava de "politicagem" e também "mandonismo local". Outros métodos do mesmo tipo eram, em suas palavras, o controle das nomeações para os cargos públicos e também das relações sociais de funcionários públicos, como o juiz de direito, o promotor público, o delegado e os professores. Almeida Júnior tinha, então, 18 anos, e relata que procurou trabalhar séria e honestamente, sem se preocupar com "os mandões da terra". Foi advertido, ameaçado e convidado a deixar o cargo. Porém, resistiu às intimidações e só se removeu anos depois, quando sentiu que sua posição não estava mais ameaçada. Resolveu estudar na então recém-criada Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo. Foi removido para uma escola primária noturna na capital e iniciou seus estudos superiores. Ao finalizar o texto, afirma que considera ter sido esse quadriênio o "período heroico" de sua vida, pois fortaleceu seu caráter, sua capacidade de resistência, proporcionando-lhe uma "couraça impenetrável".

Essas palavras tornam compreensíveis outras passagens da trajetória de Almeida Júnior, como, por exemplo, a sua insistência na implantação de concursos públicos e a sua oposição à perseguição política dos funcionários públicos. Na condição de Diretor do Ensino do Estado de São Paulo realizou concursos públicos para professores em 1935, 1936 e 1937. De acordo com a legislação vigente os critérios dos concursos não incluíam provas, apenas títulos e tempo de serviço, o que Almeida Júnior reprovava. Em sua opinião, outro ponto negativo eram as "cartas de estabilidade" emitidas por fazendeiros e que possibilitavam a determinadas pessoas por eles indicadas e a escolha de classes sem se respeitar a lista de classificação de candidatos aprovados no concurso.

A "couraça impenetrável", a capacidade de resistência e de trabalho, também aparece na impressionante produção de livros, artigos, pareceres, discursos e, sem esquecer, nos concursos públicos, aos quais ele próprio se submeteu e por meio dos quais consolidou sua brilhante carreira acadêmica e sua reputação de homem público honrado.

Almeida Júnior escreveu um texto por ocasião do falecimento de Ruy de Paula Souza, uma das pessoas consideradas por ele como muito importantes para sua formação, que foi publicado no jornal *O Estado de S. Paulo* em 29 de abril de 1952, intitulado: "Um mestre do meu passado: Ruy de Paula Souza". O homenageado pertencia a uma família ilustre de São Paulo, estudou em Paris e, ao retornar, assumiu a cátedra de francês da Escola Normal da Praça da República. Almeida Júnior ali ingressara em 1906 e Ruy de Paula Souza assumiu a direção da mesma escola em 1908, cargo no qual permaneceu durante quatro anos. Ele elogia muito o período durante o qual o referido professor foi diretor da Escola Normal, narrando que ele se reunia frequentemente com os estudantes, na sala de direção. A passagem transcrita a seguir confirma a importância que Ruy de Paula Souza teve em sua vida e ilustra também a relevância que determinados professores ou diretores têm para a formação de seus alunos:

> A Escola Normal da Capital teve, antes e depois desse período, bons diretores. Nenhum, porém, ao que me conste, pôde exercer jamais sobre os moços, no mesmo grau, a influência que exerceu Ruy de Paula Souza. [...] Nós, por um lado, à medida que a vida nos contagiava, repetíamos com ênfase cada vez maior os mesmos comentários. Foi ele quem nos contagiou com o amor ao nosso ofício; quem nos procurou dar direção e intrepidez para a luta. Os moços que viveram sua intimidade podem assegurar que ele foi, sem nenhuma dúvida, um mestre admirável. (Almeida Júnior, 1959, pp. 294-295).

No mesmo texto Almeida Júnior apresenta uma informação importante sobre a rede de relações entre intelectuais naquele período. Relata o papel que Ruy de Paula Souza desempenhou como "intermediário" entre a nossa sociedade e os visitantes franceses de categoria, como Anatole France, Doumer, Clemenceau e George Dumas. Este último posteriormente viria desempenhar importante papel na instalação da Universidade de São Paulo, contribuindo para a vinda de professores franceses para a recém-criada Faculdade de Filosofia da mesma instituição.

Como já dissemos, Almeida Júnior viajou de navio para a Europa em 1913 aos 21 anos de idade, depois de receber a sua parte da herança da mãe, solicitando licença de seu cargo de professor da Escola Normal de Pirassununga. A visita à França e a outros países da Europa, e o contato com a figura de George Dumas, durante a sua estadia em Paris, foram também eventos muito importantes em sua vida, segundo seu próprio depoimento:

> Em Paris fui assessorado pelo prof. George Dumas, que, segundo sua "bonne", gostava muito dos brasileiros. (Contei-lhe isso vinte e quatro anos mais tarde, quando em sessão solene, falando em nome do Conselho Universitário Paulista, o saudei ao lhe ser conferido o título de professor honorário). Indo em viagem direta de Pirassununga a Paris, tomei um verdadeiro banho de civilização. Visitei escolas primárias e escolas maternais (estas já então celebrizadas por Léon Frapié); contei coisas do Brasil a alunos do Ginásio Chaptal; incorporei-me aos estudantes da Sorbonne para acompanhá-los à estátua de Estrasburgo ainda coberta de luto, e com eles bradar a plenos pulmões o grito de guerra de então: "À Berlin! À Berlin!" (sic). Assisti à posse de Poincaré na Presidência da República, ouvi no Parlamento a voz de Jean Jaurès, no teatro a de Mme (sic) Bartet em "Les Burgraves" e a de Lê Bargy em "Cyrano de Bergerac", assim como, nas salas de conferências, a de Maurice Barrès e a de Gustave Lanson. Tudo isso por seis mil cruzeiros? Tudo isso e mais ainda, pois conheci também um pouco de outros países: Bélgica, Holanda, Inglaterra, Suíça. Da Itália, só Milão, onde vi ao menos o "Duomo" e a famosa "Ceia" de Leonardo da Vinci. E... "excusez du peu"! Esta modalidade de lavagem cerebral, que me ensejou a abertura de novos horizontes, pesou bastante em meu espírito para fazer-me esquecer as turras de Pirassununga. Ou para entendê-las melhor. E me convenceram da conveniência de mudar-me para a Capital, onde poderia tentar o vestibular da Faculdade de Medicina. Foi o que fiz em 1914. (Almeida Júnior, 1966, p. 156).

Em 1916, aos 24 anos, cursava medicina e residia em uma pensão de estudantes em São Paulo. Relata que Lourenço Filho, de quem havia sido professor de francês na Escola Normal de Pirassununga, tendo ido frequentar os dois últimos anos da Escola

Normal da Praça da República, foi procurá-lo na pensão. Almeida Júnior, Lourenço Filho, João de Oliveira Filho, Antonio Azevedo, repórter de *O Estado de S. Paulo,* organizaram-se então em uma república. (Almeida Júnior, 1966, pp. 165-166).

Em suas memórias ele esclarece a sua opção pela carreira de médico, a sua entrada na área de higiene pública e medicina legal, registrando, ao final, a sua colaboração para a fundação da Escola Paulista de Medicina (atualmente Universidade Federal de São Paulo – Unifesp):

> Quem entra numa escola médica por certo o faz para poder exercer a correspondente profissão, de preferência na clínica. Tive também esse propósito. Mas cada cadeira nova que abordávamos era uma tentação. A fisiologia deu-me vontade de fazer-me fisiologista. Quando chegamos à histologia, coube ao prof. Bovero iniciar-me nas técnicas da especialidade, levando-me a trabalhar aos domingos no casarão onde se dava a confluência da Rua Brigadeiro Tobias com a Ladeira de Santa Efigênia – uma das antigas moradias (contava-se) da Marquesa de Santos. Pensei na pediatria, mas o respectivo catedrático, de quem muito mais tarde vim aproximar-me, era o prof. Pinheiro Cintra, que se mantinha distanciado dos alunos. Acabei, quase ao fim do curso, por escolher a Higiene Pública, cujo "staff" (Samuel Smille, Geraldo Paula Sousa e Borges Vieira) me recebeu de braços abertos. Além disso, estando eu ainda na Quarta série médica e ganhando a vida em minha escola noturna no Instituto Disciplinar, Alarico Silveira e Antônio Sampaio Dória, que conheciam ambos meus fastos e gestas de Pirassununga, concordaram entre si chamar-me para colaborar na administração estadual do ensino. Foi isso em maio de 1920. Era a túnica de Nessus que reclamava a sua vítima [...] A Higiene Pública do Instituto de Higiene, associada à medicina legal do Instituto Oscar Freire, induziram-me a tentar a livre docência da velha medicina pública, na Faculdade de Direito. Vencedor na pugna, ali permaneci durante trinta e dois anos; primeiro a lecionar a própria medicina pública; depois a partir de 1931, confinado nos domínios da medicina legal. Graças ao honroso título de livre docente, recebi em 1933 o convite de Otávio de Carvalho para integrar o grupo de fundadores da Escola Paulista de Medicina. Em 1941, afinal, vagando a cadeira das

> Arcadas, prestei ali novo concurso e fui nomeado catedrático. (Almeida Júnior, 1966, p. 157).

Afirma a seguir que o cargo administrativo que mais lhe agradou foi a direção do ensino estadual paulista, de 1935 a 1938, durante o governo de Armando Sales de Oliveira. Pode-se notar, lendo a citação abaixo, que a sua indicação foi uma iniciativa de seu antigo professor da Faculdade de Medicina:

> Não pedi esse cargo a ninguém nem nunca manifestei a quem quer que fosse o desejo de ocupá-lo. Mas pressentia que mais cedo ou mais tarde ele me viria às mãos. Quem me convidou e apresentou-me ao governador foi o prof. Cantidio Moura Campos, secretário da educação e meu antigo mestre na Faculdade de Medicina. Exerci com verdadeiro amor a honrosa missão, da qual só me desliguei quando a ditadura de 1937 se instalou, façanhuda, na administração pública. Tudo quanto pude fazer naquele cargo, em que fui ajudado sobretudo por um estado-maior de delegados regionais do ensino, ficou registrado em dois volumosos Anuários do Ensino que então publiquei: o de 1935 e o de 1936. Foi essa, sem dúvida, a função pública que mais me agradou. E com ela cheguei "ao meio do caminho da minha vida" profissional. (Almeida Júnior, 1966, p. 157).

A leitura dos relatos de passagens da trajetória e da vida pessoal de Almeida Júnior nos permite perceber a existência de uma teia de relacionamentos sociais, profissionais e acadêmicos que ocorreram ao longo dos anos em algumas instituições e organizações. Destacam-se nesse sentido a Faculdade de Direito de São Paulo, a Escola Normal da Praça da República, a Faculdade de Medicina de São Paulo, o jornal *O Estado de S. Paulo* e também a *Revista do Brasil*, de Monteiro Lobato, de quem Lourenço Filho foi auxiliar de redação (Almeida Júnior, 1966, pp. 165-166). Fernando de Azevedo, um dos participantes dessa teia, trabalhara como crítico literário do *O Estado de S. Paulo* e, a pedido de Julio de Mesquita Filho, proprietário do jornal, procedeu a dois inquéritos sobre a Instrução Pública do Estado de São Paulo. (Azevedo, 1971, p. 72).

Cabe lembrar também que em 1920 a população da cidade de São Paulo era de 579.033 habitantes e em 1930 totalizava 887.800. Tratava-se, portanto, de uma cidade de porte médio, que vinha crescendo significativamente, com um grupo heterogêneo de intelectuais, frequentadores dos mesmos ambientes, sem a segregação que a especialização e a expansão das instituições de ensino superior e a criação da Universidade de São Paulo (USP) iriam acarretar para os círculos acadêmicos. Assim, o interesse, as discussões e as iniciativas sobre os temas e as questões educacionais não se restringiam a "especialistas" porque, no sentido em que o termo passou a ser empregado após a criação das faculdades de Educação, eles simplesmente não existiam. O principal título então existente na área era outorgado pela Escola Normal da Praça da República e por ela passaram médicos e advogados, antes de cursarem as respectivas faculdades. Porém, ao mesmo tempo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo são considerados, para aquela época, "educadores profissionais" por Sérgio Miceli (1979, pp. 167-168): a aproximação de jovens que completavam sua formação acadêmica e profissional da burocracia dos estados contribuiria para a negociação com a Igreja Católica, que tinha forte atuação no campo da educação, com relação a modificações no sistema de ensino. As reformas da educação, especialmente no âmbito estadual, particularmente na década de 1920, têm sido consideradas como um derradeiro esforço de "modernização" de dirigentes oligárquicos, no período anterior à Revolução de 1930. Assim, e o que é importante ressaltar, Almeida Júnior bem como Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, passam a atuar no campo educacional por sua formação escolar e profissional, e não por sua origem social ou clientelismo de grupos oligárquicos patrimonialistas.

Essas informações nos possibilitam compreender também a presença de temas educacionais como "*O saneamento pela educação*", título da então chamada "these de doutoramento" (trabalho de

conclusão de curso de graduação) de Almeida Júnior, assim como o seu interesse por puericultura e higiene, como demonstram os seus primeiros livros: *Cartilha de higiene* (1. ed. São Paulo, 1922, 17. ed. 1940); *O livro das mamães:* noções de puericultura. (1. ed., 1927; 2. ed. 1933; 3. ed. 1938; com a colaboração de Mário Mursa).

De importante interesse, e muito presentes à época, os temas higiene das crianças e saneamento pela educação são compreensíveis e se justificavam pelas péssimas condições "higiênicas" da cidade antes e depois daquela época, sobre as quais se podem obter muitas informações, como por exemplo, no livro de Richard Morse: *De comunidade a metrópole:* biografia de São Paulo, 1954. Baseado em documentos da época, Morse (1954, pp. 194-195) destaca a ignorância das autoridades sobre medicina preventiva e relata a seguinte situação: "De 4.561 mortes em 1892 (excluindo 280 natimortos), 2.443 foram de crianças de menos de oito anos, e 170 de crianças entre oito e quinze anos." As três principais causas das mortes em São Paulo em 1887 foram as seguintes: doenças do aparelho digestivo, do aparelho respiratório e tuberculose. As mortes de crianças eram atribuídas pelas autoridades a mudanças bruscas de temperatura, "estado higrométrico do ar", a alimentação inadequada, "amamentação mercenária" e leite de vaca impuro.

No período de 1889 a 1892 a incidência de febre amarela, que vinha ocorrendo a várias décadas, teve um crescimento violento. A cidade de São Paulo foi poupada, o que não ocorreu com as cidades de Santos, Campinas e Rio Claro. Os doentes de São Paulo vinham das cidades do interior e, segundo Torquato Tapajós (1894), as autoridades não tomavam providências: não isolavam os doentes, não desinfetavam as casas. Morse cita uma passagem de Tapajós que expressa a apatia das autoridades e registra as condições insalubres da cidade: o bairro de Santa Cecília, onde havia vários doentes, não tinha água nem esgotos e servia de depósito de lixo e detritos da cidade. O livro de Torquato Tapajós citado por Richard Morse intitula-se *Saneamento de São Paulo.* O texto re-

produzido foi publicado inicialmente como artigo no jornal *O Estado de S. Paulo*.

Em outras passagens, às páginas 234 e seguintes, Morse escreve sobre os cortiços em São Paulo em 1925, um dos sérios problemas daquele período, que teve início em 1890: concentração industrial, crescimento da população e expansão física da cidade.

Depois de ter deixado a diretoria do ensino em 1938, em pleno regime de ditadura, Almeida Júnior enfrentou o interventor federal de São Paulo, Adhemar de Barros, por ocasião da extinção do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. Redigiu uma carta, que foi publicada no Rio de Janeiro pelo jornal *A Noite*, em 28 de agosto de 1938, refutando as afirmações do interventor sobre a supressão do Instituto de Educação. Outros professores também assinaram o documento. Dirigiu uma representação ao Conselho Nacional de Educação, juntamente com os professores Fernando de Azevedo, Roldão Lopes de Barros e Milton da Silva Rodrigues e transcreveu o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), que se pronunciou pela ilegalidade do Decreto nº 9.268, de 25/06/1938 (extingue o Instituto de Educação, cria a seção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP), baixado pelo interventor Adhemar P. de Barros e Marino de Oliveira Wendel, secretário da educação. Os referidos textos são por ele transcritos em *A escola pitoresca e outros estudos*, às páginas 211 a 220.

O escritor Almeida Júnior e a Companhia Editora Nacional

Um aspecto que merece também ser aqui tratado, embora de forma breve, é a condição de escritor de Almeida Júnior, que, como se sabe, publicou muitos livros e artigos e é citado como fonte em estudos acadêmicos. Sobre suas publicações, Fernando de Azevedo escreveu o seguinte:

> A sua obra é, a um tempo, a de um homem de pensamento e a de um homem de letras e, se impõe pela substância nutrida de ideias e reflexões, atrai pela forma que é a de um escritor na plena posse de seus

> recursos intelectuais. Pensamentos amadurecidos, apresentados na sua nudez, severa e altiva, sem imagens e metáforas, ou com um ar irônico e motejador de quem aprendeu também a apanhar o aspecto ridículo das coisas. Mestre e educador, escreve não para aqueles que se "comprazem em turvar as águas para darem a impressão de que são profundas", na observação de Nietzsche, mas para os que procuram livros em que haja mais luz do que sombras, mais precisões do que ambiguidades, mais ideias do que palavras, mais realidades positivas do que fantasias. Clareza, concisão, sentido de harmonia e de proporções, e essa simplicidade difícil, – porque é a simplicidade que se alcança a poder de análise e de esforço – são outras tantas qualidades desse escritor que pôs sua pena a serviço da ciência e da educação. (Azevedo, 1973, p. 148).

Além de muitos artigos em revistas, a partir de 1922 ele publicou onze livros, sendo nove pela Companhia Editora Nacional e dois pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), na Série XI – Os grandes educadores brasileiros, resultantes de textos já publicados e com poucos artigos novos.

Apresentamos em seguida algumas informações sobre a Companhia Editora Nacional, que publicou quase todos os livros de Almeida Júnior e também importantes obras de outros autores brasileiros e estrangeiros sobre educação, além de muitos livros didáticos. As informações aqui apresentadas têm como principal referência um livro de Laurence Hallewel – *História do livro no Brasil*, publicado em 1985. As considerações sobre as atividades da Companhia Editora Nacional, sob a direção de Octalles Marcondes Ferreira e Monteiro Lobato, são aqui apresentadas com o objetivo de procurar conhecer e entender a inserção de Almeida Júnior no mercado editorial e as características, caminhos e dificuldades dessa atividade no período estudado. Esses esclarecimentos, porém, não dizem respeito somente a ele, se considerarmos que fez parte de uma importante geração de intelectuais, que exerceu papel dos mais relevantes na história da educação brasileira, embora nem sempre tenham sido ouvidos. Os rumos da Companhia Editora Nacional e as atividades

de muitos dos Pioneiros da Educação Nova estiveram entrelaçados durante pelo menos trinta anos.

A Companhia Editora Nacional iniciou suas atividades em 1925 e seu proprietário, Octalles Marcondes Ferreira, havia sido auxiliar e, posteriormente, sócio de Monteiro Lobato na Companhia Gráfica Editora Monteiro Lobato, que falira em 1925. Ambos se tornaram sócios na nova editora, mas com posição predominante de Octalles M. Ferreira, que dirigia a firma em São Paulo. Monteiro Lobato permaneceu na editora, na filial do Rio de Janeiro, também como autor e tradutor e suas obras foram muito importantes para a receita de sucesso da editora. No início dos anos 1930 a C.E.N. era a maior editora de livros didáticos de São Paulo, seguida pela Editora Melhoramentos. Esta última fora fundada em 1915 pelos irmãos Weiszflog. O conhecido professor Manuel B. Lourenço Filho tornou-se consultor editorial da Melhoramentos a partir de 1922.

A Companhia Editora Nacional se restringiu à atividade editorial, sem manter também uma gráfica. As instalações e as máquinas, as mais modernas do país, da falida Companhia Gráfica Editora Monteiro Lobato, foram compradas por outros dois antigos sócios. Àquela época a maioria dos livros brasileiros era publicada no exterior, por razões relacionadas aos impostos cobrados pelo governo. Desde 1912 o imposto de importação de papel era maior do que o de importação de livros. Em 1926 o papel para livros "passaria a pagar um imposto de $300 (cerca de 200%), ao passo que os livros estrangeiros em geral continuavam a entrar no país com um imposto de $110 por quilo, sendo que os livros de Portugal não pagavam imposto algum" (Hallewell, 1985, p. 275).

A produção de livros no Brasil era dificultada também pelos altos impostos cobrados sobre a importação de máquinas, que transformariam a matéria prima vegetal em polpa. Esse imposto foi abolido em 1933, mas ainda em 1955 o Brasil importava 48% de polpa (Hallewell, 1985, p. 275).

Essas dificuldades foram apontadas por Monteiro Lobato, que em 1935 protestou em carta enviada a Francisco Campos, então secretário da educação e cultura do antigo Distrito Federal, pois essa política prejudicava principalmente a publicação de cartilhas:

> O mais reles jornaleco, a mais sórdida revista, tem papel importado com isenção de direitos – e a mais necessária cartilha carrega às costas o proibitivo imposto que barra o papel de fabrico no estrangeiro. Por essa razão, o nosso livro é feito em papel "nacional", isto é, em papel estrangeiro que entra com taxas mínimas sob a forma de pasta e aqui apenas sofre a operação final de desdobramento em folhas. Trata-se de uma das muitas indústrias de tarifa inventadas pela República Velha e mantidas pela Nova, para benefício duns tantos magnatas de nariz adunco. (Hallewell, 1985, pp. 276-277).

Hallewell (1985, pp. 276-277) registra ainda que o baixo custo da mão de obra compensava o alto custo da matéria prima e da tiragem limitada das edições as quais, porém seriam publicadas em brochura: "Assim, em 1944, a *História da civilização* de Will Durant, em tradução de Monteiro Lobato, era vendida a 30 cruzeiros (US$ 2.50) enquanto que a edição americana custava US$ 5.00".

Monteiro Lobato, pressionado pela depressão do pós-guerra, concentrara sua atividade editorial nos livros didáticos, mas a literatura não foi abandonada. Essa decisão foi acertada, tanto do ponto de vista comercial quanto da educação, pois, na década de 1920 ocorreram reformas educacionais orientadas e influenciadas por defensores da Escola Nova em diferentes estados do Brasil, como Lourenço Filho (São Paulo e Ceará), Anísio Teixeira (Bahia) Francisco Campos e Mario Cassanta (Minas Gerais), Fernando de Azevedo (Distrito Federal) e Carneiro Leão (Pernambuco). A produção de livros para crianças – boa parte dos quais de autoria de Monteiro Lobato – e de títulos educacionais correspondia a cerca de ¾ do total de 1.192.000 exemplares publicados pela C.E.N. em 1933. (Hallewell, 1895, p. 277).

Assim, constata-se que a atuação dos educadores profissionais e reformistas também repercutiu no mercado editorial e a Com-

panhia Editora Nacional e a Editora Melhoramentos tiveram importante papel na exposição das novas ideias e na divulgação dos trabalhos dos seus autores. No que diz respeito a Almeida Júnior, a C.E.N. publicou na década de 1920 seus dois primeiros livros: *Cartilha de higiene* (a primeira edição em São Paulo, em 1922; a 17ª edição em 1940) e *O livro das mamães:* noções de puericultura (a primeira edição em 1927, a segunda em 1933 e a terceira em 1938).

Porém, a edição de livros didáticos também não era uma atividade fácil, nem na década de 1930, nem na de 1940. Entre os motivos dessas dificuldades destacamos os seguintes: primeiro, por várias razões, o presidente Getúlio Vargas queria controlar o conteúdo dos livros didáticos; segundo, em razão das constantes mudanças na ortografia; terceiro, pelas mudanças curriculares introduzidas pela reforma de Gustavo Capanema, que teve início em 1942 e terminou em 1946.

Para que seja possível avaliar as dimensões desses problemas, Hallewell, que mostra com detalhes as mudanças ortográficas ocorridas durante o período de 1907 a 1971, afirma que na década de 1930, devido à ambiguidade da legislação, todos os livros didáticos deveriam ser impressos em duas versões ortográficas: a oficial e a simplificada. (Hallewell, 1985, p. 285).

A Reforma Capanema (1942-1946) trouxe para a Companhia Editora Nacional problemas relacionados à reforma do ensino secundário. Enquanto a editora Francisco Alves (Rio de Janeiro) havia se especializado em livros didáticos para a escola primária, a C.E.N. havia se desdobrado paralelamente à expansão do ensino secundário. Esta se havia acelerado após a revolução de 1930 e foi modernizada pela reforma Francisco Campos (1931), que atribuía maior importância às ciências puras no currículo. O aumento significativo do número de estudantes na escola secundária teria levado a uma "reação conservadora" – a reforma Capanema – enfatizando "disciplinas tradicionais e elitistas", orientação que perdurou até 1961. Segundo ainda Hallewell (1985, p. 289) as editoras

tiveram o exíguo prazo de quatro meses para se ajustarem às mudanças estabelecidas pelas reformas.

A Companhia Editora Nacional criou e manteve as seguintes coleções: "Biblioteca Médica Brasileira", "Biblioteca do Espírito Moderno", a "Biblioteca Universitária" (que teve várias subséries) e "Biblioteca Pedagógica Brasileira (BPB)". Esta última foi criada por Fernando de Azevedo em 1931 e sua subsérie – "Atualidades Pedagógicas" –, foi dirigida por J. B. Damasco Penna. A BPB foi dirigida por Fernando de Azevedo até 1946 e teve outras importantes subséries: "Biblioteca de Divulgação Científica" e a respeitadíssima coleção "Brasiliana", que foi lançada em 1931. A coleção "Biblioteca Pedagógica Brasileira" foi encerrada na década de 1950, mas algumas subséries continuaram a existir, como foi o caso da "Brasiliana". (Hallewell, 1985, p. 301).

A C.E.N. teve muita importância para a formação de professores, pois publicou importantes traduções e obras de grandes personalidades da história da educação, ligadas ao movimento da educação nova no Brasil. Entre elas, destacamos Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Francisco Venâncio Filho, Celso Kelly e Monteiro Lobato. Foram traduzidas obras de respeitáveis autores, entre os quais: John Dewey, Édouard Claparède, Henri Pierón, Henri Wallon, A. M. Aguayo, Paul Monroe, I. L. Kandel, M. A. Bloch, Lorenzo Luzuriaga, René Hubert. Algumas obras foram traduzidas pelos próprios educadores brasileiros, como Anísio Teixeira, Nair Abu-Merhy e muitas outras foram traduzidas pelo diretor da coleção: J. B. Damasco Penna.

Nota-se que a atuação dos reformadores não se limitava à escrita ou tradução das obras; alguns deles, como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho ocuparam nas editoras (Melhoramentos e C.E.N.) posições muito importantes para os rumos da política editorial. Pode-se constatar que os nossos reformadores e pioneiros tiveram também muita importância para a existência das editoras que os acolheram e por meio delas atuaram no campo

científico educacional, que se tornava autônomo. Porém, a relevância da Companhia Editora Nacional não se restringiu à área educacional, como se pode verificar pelo livro de Laurence Hallewell, que dedica um capítulo à análise da editora e da atuação de seu proprietário, Octalles Marcondes Ferreira. Octalles faleceu em 1973 e posteriormente a C. E. N. foi estatizada. Não caberia aqui inserir outros detalhes de sua história, tão bem apresentados por Hallewell (1985).

No que diz respeito a Almeida Júnior, a Companhia Editora Nacional publicou nove de seus onze livros: *Cartilha de higiene* (a primeira edição em São Paulo, em 1922; a 17ª edição em 1940); *O livro das mamães:* noções de puericultura (a primeira edição em 1927, a segunda em 1933 e a terceira em 1938, com a colaboração de Mário Mursa); *Biologia educacional:* noções fundamentais (a primeira edição em 1931 e a 22ª em 1969; *A escola pitoresca e outros trabalhos* (a primeira edição em 1934 e a segunda em 1951); *Elementos de anatomia e fisiologia humanas* (a primeira edição em 1935, a 18ª em 1954 e a 37ª em 1973); *Paternidade:* estudo biopsicológico, social e jurídico (1940); *Lições de medicina legal* (a primeira edição em 1948 e a 21ª em 1996 (em colaboração com J. B. de Oliveira e Costa Júnior a partir da sétima edição); *Problemas do ensino superior* (1956); *E a escola primária?* (1959).

Como se pode notar, muitas de suas obras tiveram várias edições, destacando-se entre elas o livro *Biologia educacional* (1931), publicado durante 38 anos, e *Lições de medicina legal* (1948), publicado pelo menos durante 48 anos, chegando à 21ª edição em 1996.

Cabe aqui registrar que dois outros livros de sua autoria não foram publicados pela Companhia Editora Nacional: *Sob as arcadas* (1965) e *A escola pitoresca e outros estudos* (1966). Ambos fazem parte da Série XI – Os grandes educadores brasileiros, publicada no Rio de Janeiro pelo Ministério da Educação e Cultura através do Inep e Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Finalmen-

te, na condição de Diretor do Ensino da Secretaria da Educação e da Saúde Pública do Estado de São Paulo, organizou (e redigiu, em grande parte) os três volumes dos *Anuários de Ensino*, dos biênios 1935-1936 e 1936-1937.

Trata-se, sem dúvida, de uma obra muito vasta, que inclui, além dos livros, numerosos artigos e pareceres relacionados à educação, ao ensino superior, ao ensino de direito e de medicina legal. As dezenas de edições de alguns de seus livros, principalmente aqueles adequados e necessários ao ensino normal e também ao ensino de medicina legal, indicam que foi um escritor muito importante e que exerceu grande influência na formação de professores e advogados. A sua obra se torna ainda mais valiosa quando se leva em conta o acidente profissional que sofreu no início de sua carreira como médico, quando então ficou privado da visão de um de seus olhos.

Como podemos constatar por este breve escorço biográfico, Almeida Júnior pode ser considerado, e geralmente assim é apresentado em depoimentos escritos e orais, como um homem íntegro e dotado de espírito público, além de ter sido uma figura das mais importantes da educação brasileira. A integridade é uma qualidade preciosa: significa retidão, inteireza moral, honestidade, probidade, incorruptibilidade. Ele foi um exemplo do que se poderia chamar de um homem público honrado e, para ele, à universidade caberia também a formação de pessoas íntegras, como afirmou em uma palestra proferida para estudantes de direito em 1955:

> O que nos infelicita e amargura, não é tanto a inflação ou a penúria de gêneros alimentícios, como é a pobreza do país em homens honrados, dispostos a enfrentar com seriedade os nossos problemas econômicos e sociais, e a cumprir rigorosamente, onde quer que trabalhem, a tarefa que lhes seja distribuída. É, em suma, senhores, a carência de homens de bem, dotados de espírito público. (*Sob as arcadas* (1965) cap. XXII "Patologia da vida acadêmica" – palestra proferida na solenidade de posse da nova Diretoria do Centro Acadêmico Onze de Agosto, da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, em 7/3/1955) (Almeida Júnior, 1965, p. 271).

AS OBRAS E A ATUALIDADE DAS IDEIAS DE ALMEIDA JÚNIOR

Entre os vários aspectos da obra de Almeida Júnior destacamos algumas características constantes de seus trabalhos: sua escrita é clara, precisa e multifacetada, procurando sempre analisar os fatos, as instituições e as pessoas em diversos planos, trabalhando bem as suas contradições e ambiguidades. Suas referências bibliográficas revelam um leitor atualizado e que extrapolava muito os contornos de sua área principal de atuação. Pode-se dizer que a simplicidade de sua escrita realçava a sua erudição. Lia os clássicos da filosofia, da literatura e estudos sociológicos, psicológicos e educacionais muito atualizados. Em suas várias referências encontramos, por exemplo, Rousseau, Freud, Edgar A. Poe, Gunnar Myrdal, I. L. Kandel, entre outros. Interessante observar que empregou expressões que posteriormente viriam a ser também utilizadas por outros estudiosos da educação brasileira, tais como "o dilema educacional brasileiro" (título da primeira parte de seu livro *E a escola primária?* 1959) e "Grandezas e misérias do ensino rural", um dos capítulos de *A escola pitoresca e outros estudos* (1ª ed. 1934).

Os escritos de Almeida Júnior propiciam a oportunidade de perceber a intensidade de sua atuação. Esta se caracterizava pela sua inserção em debates e lutas relativos à educação em seus vários momentos e oportunidades, participando de congressos, nacionais e internacionais, escrevendo para jornais, dirigindo órgãos públicos, participando de comissões, presidindo sociedades, discursando em formaturas. Realizou todas essas atividades além,

evidentemente, de dar continuidade à sua carreira como professor da Faculdade de Direito de São Paulo, redigindo suas teses, artigos, pareceres e publicando livros. Seus escritos também se configuram como importantes fontes para o conhecimento da história da educação brasileira e assim têm sido utilizados

Como já escrevemos anteriormente, Almeida Júnior escreveu e publicou muito. Além dos livros e pareceres da área acadêmica na qual atuava – medicina legal – publicou artigos, discursos, pareceres e relatos sobre a área da educação em revistas e em livros. Os textos aqui comentados e reproduzidos são principalmente aqueles por ele organizados para o último livro de sua carreira, cujo título é *E a escola Primária?*, que foi finalizado em 1958 e publicado em 1959, em São Paulo, pela Companhia Editora Nacional, embora sejam comentadas também outras obras do autor, oportunamente identificadas. Da obra acima referida destacamos, para a edição do presente livro, quatro capítulos da primeira parte, denominada "O dilema educacional brasileiro", e dois dos quatro capítulos da parte III, subsumidos no título "Administração e Planejamento: repetência ou promoção automática?" e "Falando a deputados federais". Entre os dois últimos transcrevemos o texto "Patologia da vida acadêmica", que originalmente foi escrito para uma palestra dirigida a estudantes, proferida em 1955 e publicada nos livros: *Sob as arcadas,* de 1965, e *Problemas do ensino superior,* de 1956.

Almeida Júnior tinha 67 anos de idade quando da publicação do livro *E a escola primária?* e pode-se dizer que essa obra resume suas principais posições sobre as questões relativas à educação no Brasil. Ele se aposentou compulsoriamente em 1962, aos 70 anos de idade e faleceu em 1971, aos 78 anos.

A seguir, a análise dos textos selecionados de Almeida Júnior, com comentários que pretendem contribuir para que o leitor possa melhor situá-los no cenário histórico da época em que foi escrita, e no conjunto mais amplo da vida e das outras obras de Almeida Júnior.

A defesa da escola primária[4]

O livro *A escola pitoresca e outros trabalhos* foi editado pela primeira vez em 1934. No prefácio da segunda edição, de 1951, que foi transcrito no livro com o mesmo título, reeditado em 1966 pelo Ministério de Educação e Cultura, Almeida Júnior nos informa que em 1933 considerava ter encerrado a sua carreira educacional e organizara o referido livro, a partir da seleção de "algumas notas", que acreditava serem as "menos desvaliosas" aos interesses práticos do ensino brasileiro; e entregava o volume, como uma "prestação de contas a todos quantos, como eu, têm amor às coisas da educação" (Almeida Júnior, 1966, p. 8).

O sentido do título – *Escola pitoresca* – é explicado pelo autor: quase tudo que acontece na escola é sério e cômico ao mesmo tempo. Adverte que seu livro era endereçado àqueles que se interessam por educação e procurava mostrar aquilo que hoje poderíamos chamar de a complexidade da escola, que usualmente os compêndios de pedagogia esqueciam de ensinar:

> O ensino não é simples reação previsível e clara entre o professor de boa vontade e a criança padrão dos livros de psicologia. Nele se irá encontrar a criança realidade, ondulante, multiforme, imprevista, e que se deve contudo, entender, suportar e querer. Achar-se-á também a máquina escolar, com os colegas, o diretor e as autoridades de ensino, cada qual representando um enigma que, se não o decifra-

[4] Obras de referência: ALMEIDA JÚNIOR, A. F. *A escola pitoresca e outros trabalhos,* 1951, *E a escola primária?,* 1959 e *A escola pitoresca e outros estudos,* 1966.

> mos, nos devora. E o pai do aluno, raramente o aliado que se espera. E sobretudo a mãe do aluno ... infinito de afeição que é preciso compreender e venerar, mas também inesgotável egoísmo que cumpre contornar. (Almeida Júnior, 1966, p. 10).

Escrevendo sem idealizar nenhum dos agentes sociais que participam do processo formal de escolarização, nem desconhecendo tampouco os seus aspectos institucionais, Almeida Júnior nos proporciona nesse fragmento uma amostra representativa das características de seus ensaios: a abordagem histórico-social, apoiada na maioria das vezes por dados empíricos relevantes, em que se nota igualmente a presença de preocupações estéticas.

Pode-se perceber que já entendia a escola primária como uma instituição complexa, sem resvalar para o idealismo, ou para o "cientificismo", ou para o formalismo jurídico, o que não seria estranho, considerando-se somente a sua formação em medicina e a sua condição de professor de medicina legal. Seus estudos e textos também não podem ser considerados "legalistas", uma vez que não via a solução de todos os problemas da educação pela criação de leis ou promulgação de decretos.

Sobre o rendimento da escola primária

Em 1936, na condição de Diretor do Ensino do Estado de São Paulo, apresenta o *Boletim nº 7*, que fora preparado pelo professor Luiz do Amaral Wagner e redigido pelo professor Luiz Gonzaga Fleury, destacando aspectos importantes. O assunto era a reprovação na escola primária.

Ressaltava ele que não se iludia com a precisão dos algarismos: "As reprovações são dados numéricos exatos; mas os critérios que as determinam mudam de escola para escola" (Almeida Júnior, 1951, p. 266). Afirma que a preocupação [da Diretoria do Ensino] com o fenômeno das reprovações não significava que "a única coisa que estamos a pedir às escolas é preparar os alunos para os exames... Preparar é importante mas não esgota as funções da escola" (Almeida

Júnior, 1951, p. 267). Perguntava se a causa da insuficiência do rendimento estaria no aluno, no professor ou na máquina escolar. A resposta deriva de sua compreensão acerca da complexidade da instituição: "Um pouco em cada um". Acrescenta outros fatores: o favoritismo político e as dificuldades pecuniárias dos professores, que, concorda, precisariam ser corrigidos (Almeida Júnior, 1951, p. 269). Ainda no mesmo texto analisa outro aspecto, com sabedoria e simpatia pelo leitor:

> Ouvi, por fim, um comentário que preciso sublinhar. Basta que se saiba – afirmou alguém – que a Diretoria do Ensino se interessa por promoções altas, para que em numerosas escolas desça a cifra de reprovações. Admito a realidade do fato; mas prefiro interpretá-lo com simpatia. O interesse da Diretoria desperta o de seus colaboradores, estimula o trabalho e leva, por isso, a melhorar o rendimento do ensino. Porque seria inconcebível que, de ânimo leve e simplesmente para agradar, educadores bem formados se decidissem a elevar a cota de promoções, com sacrifício da qualidade do ensino. O que se pede, afinal de contas, é a intensificação da atividade educativa em todos os seus aspectos, a fim de que sejam cada ano melhores as gerações formadas pela escola primária de São Paulo. (Almeida Júnior, 1951, p. 269).

Em uma palestra proferida em Belo Horizonte, a convite de Abgar Renault, em 1949, Almeida Júnior apresentou um texto muito bem organizado, com o título de "Ainda as reprovações na escola primária", que foi publicado no livro já citado. Em primeiro lugar define o que entende por reprovação, ressalvando que "a cultura exigível para passar varia de país para país" (Almeida Júnior, 1951, p. 270). Considerava necessário saber se havia ou não interesse pessoal do professor da classe nas aprovações e lembra ainda o problema da fraude, ou "cola". Esta, para ele, era "um dos fatores mais sérios da ignorância de nossos diplomados e do abastardamento do caráter no Brasil" (Almeida Júnior, 1951, p. 271).

Entendia que a variação dos dados estatísticos, que informavam sobre as aprovações e reprovações, não impediriam que se constatasse o seguinte:

> a) a porcentagem dos reprovados diminui à medida que se sobe da 1ª à 5ª série; b) é ligeiramente superior no sexo masculino; c) é bem maior na zona rural do que na zona urbana; d) sobe quando se passa do ensino particular para o estadual e deste para o municipal. (Almeida Júnior, 1951, p. 271).

Almeida Júnior apontava os inconvenientes da reprovação, considerando seus vários aspectos: 1º- de natureza econômica; 2º sobrecarga das escolas; 3º- classes heterogêneas quanto à idade; 4º- a família, que se desgostava e isso acabava provocando a evasão – "De fato, as reprovações e a evasão costumam andar juntas"; 5º- as crianças, nas quais a reprovação acabava provocando complexo de inferioridade (Almeida Júnior, 1951, p. 272).

Almeida Júnior considerava como "multifatorial" o fenômeno das reprovações e cita autores, que lhe atribuem 24 fatores (Luiz Fleury), 54 (Durval Marcondes) e 113 fatores (Coleman). Com a sua habitual capacidade de síntese, distribui os fatores em quatro categorias: 1º- dependentes dos alunos; 2º- dependentes dos pais; 3º- ligados aos professores e 4º- fatores relacionados à administração escolar (Almeida Júnior, 1951, p. 273). Entendia que todos os fatores deveriam ser combatidos, mas, naquela palestra dedicaria especial atenção aos professores, destacando problemas de formação, de desinteresse ou doença, sublinhando o custo das reprovações.

Sua conclusão pode, em minha opinião, ainda ser considerada bastante válida:

> O que se deve pretender, numa campanha pelo aumento do rendimento da escola primária, não é rebaixar os seus padrões, não é aprovar em massa: é, sim, obter que maior número de alunos gradualmente se elevem à altura desses padrões; é descongestionar a escola primária ao fim de cada ano; é conciliá-la com as crianças e as suas famílias; é levá-las a cumprir cada vez melhor o seu dever. (Almeida Júnior, 1951, p. 275).

Em 1956 Almeida Júnior proferiu uma palestra, substituindo o professor Lourenço Filho, no 1º Congresso Estadual de Educa-

ção de Ribeirão Preto. Nela afirma inicialmente que apenas coletara algumas "notas e documentos", com base nos quais formularia algumas conclusões sobre o tema "Repetência ou Promoção automática", que reproduzimos neste livro (Almeida Júnior, 1959, pp. 101-117). Trata-se, apesar de sua modéstia, de um texto muito bem elaborado e longo, do qual destacaremos algumas passagens. Informava que participara de uma Conferência da Unesco, realizada no Peru, naquele mesmo ano. Tendo sido incumbido de relatar as recomendações brasileiras, propôs que se deveria estudar o problema – regime de promoções – com a participação do pessoal docente primário e com cautela, pois temia que a promoção automática produzisse grande reação.

Ainda no mesmo texto referiu-se a dados e argumentos anteriormente trabalhados e recuperou a história da promoção automática no Estado de São Paulo. Discorreu também sobre a experiência americana e a solução inglesa (promoção por idade – Lei de Educação de 1944) e descartou a possibilidade de adoção das soluções anteriormente apresentadas, perguntando e respondendo: "Convirá que adotemos desde já a promoção automática na situação em que se acha o sistema estadual paulista? Não nos parece. Nem a 'promoção em massa', nem a expulsão dos reprovados, nem tampouco, só por si, a promoção por idade cronológica" (Almeida Júnior, 1959, p. 111). Para ele, se a solução inglesa fosse adotada, teria que ser em todo o conjunto, em toda a sua estratégia, e não apenas no desfecho. Para isso seriam necessárias as seguintes providências:

> 1º) aumento da escolaridade primária; 2º) cumprimento efetivo da obrigatoriedade escolar; 3º) aperfeiçoamento do professor; 4º) modificação da vigente concepção de ensino primário; 5º) revisão dos programas e dos critérios de promoção (Almeida Júnior, 1959, p. 112).

Em seguida desdobra cada um desses aspectos, destacando o baixo número dos anos de escolarização (quatro na escola urbana e três na escola rural) e o reduzido número de dias letivos e de horas de aula por dia. Para ele a escola primária deveria ocupar todo o dia

da criança, entre os sete e os onze anos, "protegendo-a contra os males da rua e os do trabalho precoce" (Almeida Júnior, 1959, p. 112). Este último era uma de suas grandes preocupações, aparecendo com frequência em seus escritos.

Ao finalizar o tópico, discutindo a necessidade de revisão do conceito de escola primária, nosso autor afirma que seria preciso superar a sua função seletiva e propõe um deslocamento da questão com a seguinte pergunta: em vez de reprovar os alunos, não se deveriam reprovar os testes? E sintetiza, como muita propriedade:

> Em resumo: aproveitemos a lição alheia; não, porém, tão só a da sua página final, a da promoção automática, de todas a menos importante, e que, em si, não constitui a solução do problema da nossa escola primária, na fase em que esta se acha. Criemos primeiro no aparelho educacional paulista, e o mais rapidamente possível, as condições de eficiência que outros países produziram à custa de meio século de esforços e sacrifícios. Isto feito, a promoção automática se imporá como coroamento da excelência da escola e sintoma de maturidade do povo que mantém a instituição. (Almeida Júnior, 1959, pp. 115-116).

O último tópico de sua palestra traz no título uma recomendação: "Cuidemos da escola primária". De forma elegante faz referência às estratégias políticas da época, que lhe pareciam inadequadas, ao cuidar mais do telhado do que dos alicerces. Reconhecia que na Europa o sistema educacional se desenvolvera de cima para baixo, mas se esse processo ocorrera em outro momento, isso não seria argumento para justificar a situação brasileira:

> Os tempos eram outros; mas nós, no Brasil do século XX, em plena democracia, ainda vivemos preocupados muito mais com o telhado do que com os alicerces. Que é que pedem ao estado os líderes municipais de nossos dias? Melhores escolas primárias para o povo? Não! Querem academias distribuidoras de diplomas; querem colégios ou escolas normais para os adolescentes da cidade. Mas fecham os olhos às enormes deficiências da educação popular, patentes ao mais perfunctório exame, e que se refletem perniciosamente em todos os aspectos da vida coletiva. (Almeida Júnior, 1959, p. 116).

Almeida Júnior reconhecia, como "educador profissional", que a escola primária deveria ficar à altura de outras instituições do estado de São Paulo e achava que não exagerava, quando enfatizava a sua importância para a vida nacional. Cabe finalmente anotar que também nessa conferência seus argumentos discursivos foram acompanhados de informações bastante relevantes.

O problema do "tresdobramento", ou seja, o funcionamento das escolas em três turnos é o último ponto que destacamos quanto ao rendimento da escola primária. Esse aspecto negativo do funcionamento das escolas aparece com muita frequência em seus escritos, pois considerava ser esse um dos mais graves problemas do nosso sistema escolar, especialmente o de São Paulo. Afirmava categoricamente sua oposição à redução do tempo de permanência da criança na escola, argumentando em torno de uma frase muito bonita e verdadeira: "A trama da educação exige a urdidura do tempo" (Almeida Júnior, 1959, p. 137). Essa passagem aparece no texto intitulado "O aleijão do tresdobramento", que originalmente fora escrito para responder a um questionário do professor Jayme Abreu em 1956, como informa o autor em nota de rodapé.

Almeida Júnior considerava que o tempo era imprescindível para haver possibilidade de maturação gradual, treino, sedimentação, aprendizado de técnicas elementares:

> Sem ele [o fator tempo] não há aprendizado que valha, das técnicas elementares; não há cultura, nem orientação social, nem formação de sentimentos cívicos. E é preciso também, como vimos que a escola tome tempo ao tempo, a fim de evitar a ação deletéria da rua ou do trabalho precoce. Pois é justamente em relação ao tempo que estamos empobrecendo. (Almeida Júnior, 1959, p. 137).

Apresenta em seguida um breve histórico da duração, em número de horas, do ensino primário paulista, demonstrando que houve expressiva redução do total de horas de aula anuais. Até o início do século XX o ano letivo tinha 6250 horas. Em 1956 estavam reduzidas a 2160, ou seja, 34,5% daquele total. Estes dados

são passíveis de verificação por meio de consulta à legislação da época, embora ela não se cumprisse efetivamente por falta de escolas e baixa frequência como mostra Souza (1999).

Almeida Júnior (1959, p. 137) situa em 1928 a data da implantação do tresdobramento e considerava essa medida um verdadeiro engodo:

> A primeira [observação] refere-se ao caráter de 'falsificação', de que se reveste esse recurso com que as sucessivas administrações têm procurado iludir a credulidade popular. A fração inculta do povo deixa-se embair pelas aparências e acredita que, em verdade, o problema foi resolvido. Isto, a meu ver, é pior do que não resolver, pois a simulação silencia a crítica e amortece as reações. Assim, graças a uma falsa solução adia-se a verdadeira. (Almeida Júnior, 1959, p. 139).

Em outro texto, composto por artigos originalmente publicados no jornal *O Estado de S. Paulo* em 1936, intitulado "Um plano de construções escolares", afirmou que julgava a escola tresdobrada um simulacro de escola, "com que nos procuramos enganar a nós mesmos e satisfazer nossa vaidade estatística" (Almeida Júnior, 1951, p. 195). Discorre sobre os inconvenientes de ordem técnica, higiênica e social do tresdobramento e relata que, na condição de Diretor do Ensino não aceitara nenhum pedido de aumento do número de turnos nas escolas públicas do estado de São Paulo.

Almeida Júnior também tratou em vários textos dos aspectos financeiros e do clientelismo político na política educacional brasileira, criticando principalmente a atuação dos poderes municipais, que exerciam pressão sobre os administradores estaduais. O texto abaixo é representativo de sua posição republicana:

> Quanto a um dos principais fatores daquela pressão, [pela criação de escolas normais] ou seja, o desejo de distribuir empregos a pessoas da localidade, quer em relação às escolas normais, quer no que respeita aos ginásios e colégios, o preventivo está na lei: nomear diretor e professores desde logo, mediante concurso, evitando-se as interinidades que se prolongam através dos anos – interinidade até de professores que demonstraram, mediante reprovação em concurso, a sua incompe-

> tência na disciplina que lecionam. Bastará essa medida para que decaia enormemente o interesse pela criação. (Almeida Júnior, 1951, p. 306).

Para ele o segundo fator de pressão, "vaidade municipal, ou vaidade do diretório político", era um problema que poderia ser resolvido:

> (...) o que cumpre é orientá-la. É urgente pedir alguma coisa a fim de satisfazer o eleitorado. 'Já obtivemos a ponte; já temos a cadeia pública; já está em construção o grupo escolar: agora, por que não há de ser a escola normal que outros municípios já possuem?' E o Diretório se reúne, delibera, embarca para a Capital, pede audiência ao secretário da educação, leva abaixo-assinado ao chefe do governo, faz funcionar todas as influências. Ora, o que o município precisa é, na verdade, alguma outra coisa: talvez uma escola profissional [...]. Auxilie-se a imaginação dos diretórios, que nem sempre é fecunda.
>
> Por fim, em benefício dos jovens inteligentes e estudiosos da localidade, que concluíram o curso ginasial e desejam seguir a carreira do magistério primário, nada melhor do que as bolsas de estudo, que os próprios municípios deveriam instituir. (Almeida Júnior, 1951, p. 307).

Considero que poucos dos nossos docentes e políticos mais eminentes trataram e deram a público, de forma tão franca e transparente, os mecanismos de favoritismo político. Adotar essa atitude constituiria sem dúvida uma grande contribuição para a modificação do uso do dinheiro público no Brasil. Infelizmente, no caso de Almeida Júnior, não foi levada em conta.

Além de tratar de problemas que ainda persistem como as reprovações, a evasão, a promoção automática e a falta de recursos e de interesse pelo problema da educação e principalmente da escola primária, Almeida Júnior trabalhou também em nível institucional – legal e administrativo – procurando resolver as dificuldades que identificava com tanta clareza. Comentamos a seguir a sua participação na gestão e na reforma de Sampaio Dória, em 1920 e 1921, quando então foi o responsável pelo recenseamento escolar. Tratamos também de sua colaboração

com Fernando de Azevedo para a elaboração do Código de Educação de 1933; da sua importante participação no projeto de fundação da Universidade de São Paulo. Em todas essas e também outras oportunidades, coerentemente, procurou corrigir os problemas, que havia apontado, e efetivar dentro do possível as iniciativas que considerava necessárias.

A participação de Almeida Júnior na reforma Sampaio Dória (1920) e no processo de criação da Universidade de São Paulo (1934)

Neste texto apresentamos dados sobre a efetiva participação e contribuição para a educação paulista em dois momentos da trajetória de Almeida Júnior: na reforma da educação paulista de 1920 e no processo de criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934. Este recorte se justifica porque em sua trajetória foram eventos dos mais relevantes, nos quais também se consolida a importância de Almeida Júnior para a definição dos rumos do sistema público de ensino e para o encaminhamento posterior das atividades culturais e científicas do estado de São Paulo.

A importância aqui atribuída à participação de Almeida Júnior na reforma de Sampaio Dória se justifica por alguns motivos. Destacamos: ele foi o chefe de gabinete do diretor Sampaio Dória e também foi o responsável pelo censo escolar então realizado. Sobre esse recenseamento Jorge Nagle (1974), escreveu, entre outras observações, o seguinte:

> Apesar da confessada inexperiência para planejá-lo e executá-lo, esse recenseamento foi o primeiro e mais rigoroso que se fez no Brasil, quer quanto à natureza dos dados colhidos, quer quanto – principalmente – ao espírito que animou os realizadores. A partir do espírito paulista, a técnica foi utilizada em muitas outras reformas estaduais executadas na década dos vinte; com isso se inicia um período em que as soluções espontâneas começam a ser substituídas por soluções planejadas. Essa vai ser outra característica do decênio e, sob esse aspecto, o recenseamento escolar é outro dos importantes elementos da perspectiva técnica que começa a ser empregada na área da escolarização. (Nagle, 1974, p. 205).

A ligação entre a reforma de 1920, que incluía o projeto de fundação uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e a criação da Universidade de São Paulo foi apontada por Antunha (1976) e também por Lourenço Filho. A Faculdade de Educação foi também o tema de uma das perguntas do inquérito realizado em 1926 por Fernando de Azevedo (Azevedo, 1937).

Almeida Júnior publicou quase todos os textos que escreveu, incluindo-se aí ofícios, relatórios de viagens, discursos, memórias, artigos de jornal, pareceres, livros, teses etc. Escrevia muito bem e a leitura de seus textos é muito agradável e pode-se verificar que aparecem citados em muitos livros, dissertações e teses. Assim, a melhor fonte para conhecimento de sua trajetória (e, às vezes, da própria história da educação e da trajetória de outras personalidades) é o próprio Almeida Júnior, por meio dessa enorme quantidade de registros. Esse é principalmente o caso da reforma de 1920, mas, infelizmente são poucos os apontamentos que encontramos em seus escritos sobre o processo de criação da USP. Neste caso recorremos a outras fontes e publicações e utilizamos principalmente aquelas que apresentavam referências nominais às pessoas que participaram da fundação da USP.

A reforma de 1920

A reforma da instrução pública, realizada em São Paulo em 1920 por Antonio Sampaio Dória, contou com a colaboração de Almeida Júnior, que, como já informado, foi o responsável pelo recenseamento escolar, realizado durante o mesmo ano. A sua participação na reforma de 1920 merece ser retomada por várias razões, entre elas, porque a própria reforma, em parte, acabou por representar um antecedente da criação da USP. Pode-se perceber também que já se anunciava, desde meados da década 1910, a formação daquele grupo de intelectuais, que mais tarde viria a ser conhecido como "renovadores da educação", ou também "pioneiros da educação nova".

Os objetivos centrais da reforma foram: a extinção do analfabetismo e as medidas nacionalizadoras. Duas das principais determinações da referida reforma, que se traduziu legalmente pela lei 1750 de 08/12/1920 e pelo decreto nº. 3356 de 31/5/1921, que a regulamentou, foram: "(a) redução do ensino primário a dois anos e a consequente criação do ensino médio de duração, correspondentes ao 3º e 4º anos primários então extintos" (Antunha, 1976, p.162). Em segundo lugar, "b) a redução da obrigatoriedade e a gratuidade da frequência escolar primária". As crianças legalmente obrigadas a frequentar o nível primário de dois anos seriam apenas as de nove e dez anos de idade (Antunha, 1976, p. 163). Previa também o pagamento de taxas para o curso médio, ressalvando a isenção daqueles que não tivessem recursos. Esses dois pontos da reforma eram muito polêmicos, pois deixavam fora da escola as crianças de 7 e 8 anos e inseria taxas. Segundo Antunha, Sampaio Dória teria sido estranhamente designado por Washington Luís, considerado um representante da política dominante, para coordenar a referida reforma, porque acenava com a possibilidade de eliminar o analfabetismo sem ampliação das despesas do estado. (Antunha, 1976, p. 225).

A respeito da reforma de 1920, Almeida Júnior relata que em 1918, Oscar Thompson, então diretor da Instrução do Estado de São Paulo, levantou o problema da extinção do analfabetismo. Antonio Sampaio Dória apresentou em Carta Aberta um plano que propunha as seguintes medidas: "1º) fixação do curso primário em dois anos: promoção automática da primeira para a segunda série, eliminação ao fim da segunda série; 2º) pagamento aos professores, no fim do ano, de uma gratificação proporcional ao número de alunos alfabetizados" (Almeida Júnior, 1966, p. 166). Em 1919, Washington Luís foi empossado na Presidência do Estado e nomeou Sampaio Dória como Diretor Geral do Ensino, para que executasse a sua proposta.

Durante o ano de 1920 Sampaio Dória apresentou sua proposta de reforma do ensino e acompanhou os debates no Congresso. Em dezembro de 1920 ela foi convertida na Lei nº 1.750, por Washington Luís. Posteriormente, quando da regulamentação da mesma lei, surgiram as principais diferenças entre Sampaio Dória e Washington Luís a respeito da reforma, resultando na saída de Sampaio Dória um mês antes da expedição do Decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921, que a regulamentava. Almeida Júnior, que era então assessor muito próximo a Sampaio Dória, relata todo esse episódio, do qual transcrevemos abaixo o último parágrafo:

> Em outros termos, o emérito educador pregava o curso primário de dois anos tão só para as escolas isoladas – ou seja, praticamente, apenas para a zona rural. Washington Luís, entretanto se fixara em outro tópico da mesma Carta Aberta: 'entre alfabetizar 50% com a dádiva de mais algumas noções, e alfabetizar o total sem esta dádiva, o bem do povo se inicia por esta última alternativa'. E mandava, consequentemente, que a redução do curso a dois anos abrangesse também os grupos escolares, isto é, o ensino primário das cidades. "O terceiro e o quarto ano dos grupos tornar-se-iam desde então pagos e não obrigatórios". Sampaio Dória foi irredutível; e irredutível se mantendo igualmente Washington Luís, o Diretor-Geral renunciou, voltando no último dia de abril à sua cadeira da Praça da República. (Almeida Júnior, 1966, pp. 166-167).

Cabe aqui destacar que esse texto de Almeida Júnior esclarece muitos aspectos da reforma de 1920, às vezes mal interpretada, entre eles a data na qual Sampaio Dória já não estava mais à frente da Diretoria-Geral do Ensino: 30 de abril de 1921. Portanto, deixou o cargo no mês anterior ao da expedição do Decreto que a regulamenta: 31/05/1921.

Com relação ao segundo ponto, a nacionalização do ensino, pode ser explicada pela preocupação de: "a) abrasileirar os brasileiros através da educação moral e cívica e de b) integrar o imigrante estrangeiro" (Antunha, 1976, p. 167).

Para Antunha,

> Esperava-se que estas disposições da lei 1750 e do decreto 3356, algumas das quais reproduziam ou ampliavam itens da lei 1579 – da administração anterior – ao serem rigorosamente cumpridas, eliminassem a tendência à perpetuação de quistos estrangeiros no estado. (Antunha, 1976, p. 168).

Uma das medidas mais importantes, que diz respeito à execução da reforma, foi o recenseamento escolar. A participação decisiva de Almeida Júnior, então chefe de gabinete de Sampaio Dória, foi assinalada por Fernando de Azevedo da seguinte forma: "organizou e dirigiu, em 1920, o recenseamento escolar que então se empreendeu, como base para a reforma promovida por Sampaio Dória, na qual colaborou" (Azevedo, 1973, p. 147).

Antunha não se refere nominalmente a Almeida Júnior, mas destaca em várias passagens a importância do recenseamento: "revela, sem dúvida, o novo espírito que pretendia instaurar na administração pública, de elaboração de planos de estudo à base do estudo objetivo da realidade" e ainda, "foi uma das mais importantes realizações de sua {Sampaio Dória} breve administração" (Antunha, 1976, p. 184). Outros elogios ao recenseamento podem ser encontrados ao longo do texto de Antunha, que o considera uma "realização ímpar":

> O recenseamento escolar permaneceu durante muitos anos como uma realização ímpar de iniciativa paulista, vindo mesmo a inspirar, muitos anos depois, em 1964, a realização do censo escolar nacional, ao qual o da Guanabara antecipou-se por alguns meses. Na verdade, os reformadores paulistas estavam convencidos da dimensão nacional das mudanças que estavam empreendendo: estavam eles imbuídos da ideia de que a solução dos problemas educacionais brasileiros deveria ter a sua origem em São Paulo, considerado o motor e a alma da nacionalidade. (Antunha, 1976, p. 207).

O mesmo autor destaca a importância do recenseamento para o surgimento de uma geração de educadores de alto nível:

> Parece-nos, aliás, que uma das mais importantes consequências da Reforma foi a sua contribuição para o surgimento de uma geração de

> educadores de alto nível, voltados não apenas para a consideração teórica dos problemas educativos nacionais, mas sobretudo dispostos a participar ativamente do processo de reconstrução da educação do país. (Antunha, 1976, p. 209).

Antunha assinala ainda que o recenseamento fora uma das realizações que recebeu aprovação quase unânime, mesmo entre os opositores da reforma (Antunha, 1976, p. 259 e 261).

Em um artigo publicado no livro *A escola pitoresca e outros estudos*, edição do Ministério de Educação e Cultura, de 1966, encontra-se a resposta de Almeida Júnior a dois artigos que criticavam o recenseamento: um deles, de autoria de "P. P.", e o outro que foi publicado em um jornal, que não foi nomeado. O artigo se intitula "O recenseamento escolar paulista de 1920" e conta com três partes: na primeira, chamada de "evocação lisonjeira", relata que, em 1963, Carlos Pasquale, membro do Conselho Estadual Paulista, ao lançar a ideia de um censo escolar lembrou que o estado de São Paulo já o tinha feito uma vez, em 1920 e, dirigindo-se para Almeida Júnior, acrescentou que ele tinha sido o responsável. Almeida Júnior afirma que o fato está registrado na revista *Documenta*, 21, II, págs. 77-79. Depois de relatar que o recenseamento acabou sendo efetivamente realizado no estado da Guanabara no começo de 1964 e em todos os estados do Brasil em junho do mesmo ano, anuncia as duas outras partes do texto: as cartas que publicou nos jornais *Correio Paulistano* (19/11/1920) e *O Estado de S. Paulo* (28/11/1920).

As respostas de Almeida Júnior, que aparecem no texto acima citado, às objeções que lhe foram dirigidas, são extremamente concisas, objetivas e bem humoradas. A sua leitura nos permite entender melhor os elogios feitos ao recenseamento, que acabou por revelar o quanto o déficit escolar era subestimado. Almeida Júnior mostra que as discordâncias dos críticos com relação aos dados apresentados não tinham fundamento, pois eles tinham se baseado no Anuário do ensino, que registrava todas as matrículas, enquanto o recenseamento incluíra apenas crianças de 6 a 12 anos, para sa-

ber quantas delas, naquela faixa etária, estavam fora da escola ou iriam dela precisar no ano seguinte.

Outro ponto das críticas, cuja resposta merece ser destacada, diz respeito ao fato de as informações terem sido obtidas oralmente. Almeida Júnior responde, como sempre com muita simpatia, perspicácia e bom humor: "Acha, contudo, o Sr. P. P., que erramos em pedir informações orais aos analfabetos. Deveríamos então pedi-las por escrito? Não seria dos mais fáceis empreendimentos" (Almeida Júnior, 1966, p. 177).

A importância da participação de Almeida Júnior na criação da USP

Almeida Júnior participou de vários movimentos inovadores e renovadores, convivendo com alguns intelectuais que mantinham também relações com o chamado "grupo Mesquita", que viriam a ter presença marcante na comissão encarregada por Armando Salles de Oliveira para elaborar o anteprojeto de criação da USP, como por exemplo, Fernando de Azevedo. A referida comissão foi presidida por Julio de Mesquita Filho e composta pelos seguintes professores: Vicente Ráo, Fernando de Azevedo, F. E. Fonseca Telles, Theodoro A. Ramos, A. da Rocha Lima, Raul Briquet, André Dreyfus, Almeida Júnior e Agesilau Bittencourt. Parece-nos interessante lembrar que dois desses fundadores – Theodoro Ramos e Raul Briquet – responderam ao inquérito de 1926, realizado por Fernando de Azevedo, e em suas respostas acentuavam a necessidade de criação de uma universidade no estado de São Paulo. Não somente os fundadores, como todos os que responderam o referido inquérito, ressaltaram essa necessidade (Azevedo, 1937).

Posteriormente Almeida Júnior e Fernando de Azevedo participaram do conselho universitário e da comissão indicada para a elaboração dos estatutos daquela universidade. Podemos entender melhor o que significou o convívio com o grupo dos Mesquita,

em termos de relacionamento e ocupação de posições no campo educacional, a partir das palavras do próprio Almeida Júnior. Escrevendo sobre Lourenço Filho, de quem foi professor de francês na Escola Normal de Pirassununga, onde lecionou de 1911 a 1914 e, posteriormente, de medicina legal, na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, relata que em 1916 foi procurado por seu ex-aluno na pensão de estudantes na qual residia. Lourenço Filho vinha cursar os dois últimos anos da Escola Normal da Praça da República. Logo foi introduzido por Almeida Júnior no grupo que se reunia na casa de Rui de Paula Souza. Antonio de Sampaio Dória era um dos professores da Escola Normal. Lourenço Filho conseguiu um emprego de redator da edição paulista do *Jornal do Comércio* e, a partir dos relacionamentos ali realizados, conheceu Monteiro Lobato e se tornou o seu principal auxiliar na *Revista do Brasil*. Na redação da revista muitos intelectuais, com diferentes formações e opiniões, se reuniam ao final da tarde. Segundo Almeida Júnior, poderiam ser encontrados nessas reuniões, entre outros, "Martim Francisco, Artur Neiva, Manequinho Lopes, Plínio Barreto, Felinto Lopes, Paulo Setúbal, Wasth Rodrigues, Roberto Moreira, Amadeu Amaral, Oswald de Andrade..." (Almeida Júnior, 1966, pp. 165-166). Almeida Júnior sintetiza, ao final, a trama de relações que existia e que viria a se manter por muitos anos:

> A redação da *Revista do Brasil* e a de *O Estado de S. Paulo* constituíam então vasos comunicantes, de sorte que os personagens que se viam naquela eram quase todos vistos também nesta última em que faziam as honras da casa Júlio de Mesquita (pai), Julio de Mesquita Filho e Nestor Rangel Pestana. (Almeida Júnior, 1966, pp. 165-166).

A importância do jornal *O Estado de S. Paulo* nesse período persistiu durante a década seguinte, como se pode verificar pelo depoimento de Fernando de Azevedo:

> Mas nesse período (1923-1926) em que fui crítico literário do *O Estado*, ainda procedi a dois vastos inquéritos a pedido de Julio de Mesquita

> Filho ou por sua sugestão. O primeiro sobre a Instrução Pública em São Paulo, que levou meses e pelo qual iniciamos a campanha pela fundação da Universidade de São Paulo e pela incorporação, em seu sistema, de uma Faculdade de Filosofia, Ciências, e Letras. Áspera campanha que sustentamos através de grandes dificuldades. Mas que acabaríamos vencendo em 1934, com a fundação por Armando de Sales Oliveira (sic), então interventor em São Paulo, de nossa Universidade e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, incorporada, pelo mesmo decreto, no sistema universitário. (Azevedo, 1971, p. 72).

Na mesma obra acima referida Fernando de Azevedo relata as reuniões que ocorriam na redação do jornal e os relacionamentos, que lá iniciou e estreitou. Interessa-nos mais de perto a sua versão sobre o projeto de criação da USP, que também se encontra no mesmo livro, quinta parte, capítulo II: "Fundação da Universidade de São Paulo". Afirma que logo depois da nomeação de Armando Salles de Oliveira para interventor no estado de São Paulo, feita por Getúlio Vargas, e da volta de Julio de Mesquita Filho do exílio, em dezembro de 1933, ele foi convidado para redigir o projeto do decreto-lei que criaria a USP. Cumpriu sua missão em quatro dias e o texto foi aprovado por Mesquita e Armando. S. de Oliveira. Porém, Fernando de Azevedo argumentou que o decreto não deveria ser assinado imediatamente, como queria Oliveira, pois como a instituição a ser criada deveria incorporar as escolas superiores estaduais já existentes – Faculdade de Direito, de Engenharia, Medicina e a Escola Superior de Agricultura Luís de Queiroz – seria melhor antes ouvi-las. Além disso, entendia que seria mais interessante baixar o decreto em 25 de janeiro, data da fundação da cidade de São Paulo. Os seus argumentos foram convincentes e a comissão, cujos membros já foram citados, foi criada, ficando Júlio de Mesquita como presidente e ele, Fernando de Azevedo, como relator. A comissão trabalhou durante quinze dias e os representantes das escolas superiores foram ouvidos sobre o projeto de decreto-lei por meio do qual seria criada a Universidade de São Paulo (Azevedo, 1971, pp. 120-121).

O relacionamento de Almeida Júnior com Fernando de Azevedo nos primeiros tempos da criação da USP pode ser constatado também por outra passagem escrita por este último, ao se referir à participação de ambos no primeiro Conselho Universitário como representantes da Faculdade de Educação e destacando também a defesa que fizeram da representação estudantil nos órgãos colegiados:

> (...) o professor Almeida Júnior e eu fomos designados para planejar e redigir os estatutos, que, em sua redação final dada por nós, seus autores, deviam ser submetidos à apreciação do Conselho. (...) Entendíamos, nós outros, Almeida Júnior e eu, e por proposta minha que do Conselho como da Congregação de qualquer Faculdade integrante do sistema, deviam fazer parte representantes dos alunos, eleitos pela maioria dos colegas, para cada Faculdade, e pela maioria dos estudantes reunidos em assembleia geral, quando se tratasse de escolha para o Conselho Universitário. A ideia de representação dos estudantes nas Congregações e no Conselho suscitou, da parte das antigas escolas, violenta oposição. Ideia, para alguns, disparatada, se não absurda, e para outros, perigosa pela intromissão dos alunos nos debates sobre questões de administração, organização e programas de cursos. (Azevedo, 1971, pp. 127-128).

O relacionamento de Almeida Júnior com o grupo do jornal *O Estado de S. Paulo* era estreito e sua participação no projeto da USP, e não apenas na comissão, foi relevante, como também se pode verificar com a leitura de depoimentos de professores da Universidade de São Paulo, concedidos à pesquisadora Sônia Maria de Freitas (1993), realizados com a intenção de preservar algumas memórias da instituição. Em um dos depoimentos, o professor Erasmo Garcia Mendes responde a uma pergunta sobre o significado da participação das missões de professores estrangeiros na criação e institucionalização da USP e da Faculdade de Filosofia e, também, sobre a possibilidade de ter havido um empobrecimento de conteúdo e de rigor metodológico com a partida de muitos professores em 1945. Em sua resposta ele nega a interferência de estrangeiros no processo de criação, conceituação e

organização da universidade, e afirma que nessa fase fora decisiva a participação "de um grupo que gravitava em torno de Júlio de Mesquita em São Paulo: o Fernando de Azevedo, o Almeida Júnior, o André Dreyfus, o Raul Briquet; [...]. Eu tenho a impressão de que no preparo da universidade não houve influência estrangeira nenhuma" (Freitas, 1993, p. 227).

Outro professor, Décio de Almeida Prado, também entrevistado por Sonia Freitas, enfatizou a importância do grupo que se formara em torno da figura de Júlio de Mesquita, destacando Fernando de Azevedo e Almeida Júnior. Prado descreve longamente a convivência na redação do jornal *O Estado de S. Paulo*. Propicia ao mesmo tempo uma imagem muito viva do ambiente cultural da cidade e, principalmente, dos aspectos relacionados à participação de Almeida Júnior na criação da Universidade de São Paulo. Para ele, a principal explicação sobre a criação da USP encontra-se nos projetos e na atuação de Julio de Mesquita Filho, favorecida pela indicação de seu cunhado, Armando Salles de Oliveira, em 1934, como interventor federal no estado de São Paulo. Vale a pena acompanhar algumas de suas observações, ao responder à pergunta de Sonia Freitas:

> SMF [Sonia Maria Freitas]: E o setor cultural era incipiente ainda?
>
> DAP [Décio de Almeida Prado]: Era incipiente, como o empresariado industrial que estava começando. (...) São Paulo era uma cidade pequena, onde havia claramente uma elite, onde todo mundo mais ou menos se conhecia, frequentava os mesmos bailes, um certo número de clubes, e com vida muito centralizada. Todo mundo trabalhava no centro, todos os escritórios estavam no centro, os rapazes, quando não tinham programa, arrumavam-se e iam para lá, as moças também, a gente se encontrava. As pessoas de certo nível se conheciam pelo menos de nome. Estou contando para você compreender um pouco a influência que teve esse grupo, do Julio de Mesquita Filho, de Fernando de Azevedo, de Almeida Júnior, que eram pessoas ligadas inclusive à ideia de 'escola nova'. (Freitas, 1993, p. 148).

Além dos relacionamentos desse grupo de educadores com Julio de Mesquita Filho, a criação da USP e as atividades, que essa universidade viria desenvolver, serão influenciadas pelo tipo de relacionamento que os acadêmicos (bacharéis e estudantes de direito, professores e estudantes de medicina), estudiosos, jornalistas, artistas, historiadores, mantinham com os detentores do poder político e econômico. No caso de São Paulo, porém, houve considerável autonomia em relação à ingerência do poder político nas atividades culturais e científicas. A USP e a Escola Livre de Sociologia e Política foram sendo modeladas preponderantemente por critérios acadêmicos de titulação, avaliação e promoção (Miceli, 1989, p. 85).

Sérgio Miceli considera também que, além das transformações econômicas e sociais que ocorriam, o maior distanciamento dos círculos intelectuais independentes e privados e também os padrões acadêmicos das instituições de ensino superiores preexistentes contribuíram para a manutenção da "autonomia organizacional, acadêmica e intelectual, bem como as vantagens já acumuladas em termos de representação política, dentro e fora da corporação universitária" (Miceli, 1989, p. 91).

Almeida Júnior, entretanto, além de ensaísta, era principalmente um acadêmico: exercia nos anos 1930 sua atividade como livre-docente da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, tendo sido aprovado em concurso público em 1928, e colaborou certamente para os rumos predominantemente acadêmicos, que a USP viria a tomar.

A participação de Almeida Júnior no processo de criação da USP também é destacada por Limongi (1988). Esse autor entende que os educadores paulistas conseguiram, em nível estadual, assumir a direção do aparelho do estado, em disputa com os "tradicionalistas", contrapondo-se à política clientelista, revezando-se nos cargos até o golpe de 1937. Apresenta, para fundamentar sua

observação, a lista dos ocupantes da Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo, a partir de 1930:

> Lourenço Filho (27/10/1930 a 23/11/1931), Sud Mennucci (24/11/1931 a 26/5/1932), João Toledo (27/05/1932 a 3/10/1932), Fernando de Azevedo (28/11/1932 a 23/08/1933), Sud Mennucci (5/08/1933 a 23/08/33), Francisco Azzi (24/08/1933 a 14/08/1934), Luiz da Motta Mercier (15/09/1934 a 25/09/1935), Almeida Júnior (26/09/1935 a 10/11/37.). (LIMONGI, 1988, p. 128)

A figura de George Dumas, amigo de Almeida Júnior, também aparece com frequência nos depoimentos recolhidos e publicados por Sonia de Freitas (1993). Evidencia-se a importância de Dumas para a vinda de professores franceses para a USP, como Décio de Almeida Prado e Antonio Candido Mello e Souza relatam em seus depoimentos:

> SMF [Sonia Maria de Freitas]: Quais eram os critérios de seleção de pessoal docente e burocrático? Começando pelos estrangeiros...
>
> DAP [Décio de Almeida Prado]: [...] A missão francesa, ao contrário [da italiana], era uma missão que continha um pessoal um pouco de esquerda; na década de 30 a esquerda tinha bastante força na França, mas não foram escolhidos pelo critério político. Havia um professor, George Dumas, de Psicologia, que tinha um prestígio muito grande, no meio universitário francês. Ele era amigo da família Mesquita. Dumas foi o interlocutor do Julinho de Mesquita no caso da escolha dos professores. E o critério do Dumas foi um pouco diferente do italiano, escolheu gente mais jovem, jovens promissores, mas não professores universitários. Veio gente com 26, 30 anos. Só que o Dumas teve bom dedo, vieram, por exemplo, o Lévi-Strauss e Fernand Braudel, que se tornaram dois dos maiores *maîtres a penser*, como se diz hoje em dia na França. (Freitas, 1993, p. 167).

A esse respeito, ao responder a essa mesma pergunta, Antonio Candido afirmou o seguinte:

> AC [Antonio Candido Mello e Souza]: Não sei se posso responder a isso; não sei direito. Primeiro foram as missões estrangeiras, contratadas fora do Brasil pelo professor Theodoro Ramos, primeiro diretor da Faculdade. Na França, foi um só homem que praticamente indicou todos os professores: o médico e psicólogo George Dumas,

> muito amigo do Brasil, aonde vinha com muita frequência. Inclusive era ligado ao Liceu Franco-Brasileiro, que foi uma espécie de missão francesa no curso secundário nos anos 20. Portanto, foi uma escolha arbitrária, mas muito boa, porque dos jovens que ele indicou, a maioria abriu voo e alguns se tornaram homens dos mais ilustres do século, como Lévi-Strauss e Braudel. (Freitas, 1993, pp. 45-46).

Limongi (1988, pp. 84-85) entende que os principais eixos de preocupação dos educadores paulistas foram os seguintes:

> subjugar os critérios de natureza político partidária a preceitos técnicos – daí por que, com o passar do tempo, passem a ser chamados de 'educadores profissionais' – e pela maior atenção à expansão do topo do sistema de ensino, isto é, pela luta constante em prol da criação de um instituto de ensino de nível superior voltado para a formação de novos profissionais para o setor.

Levando em conta nossa leitura da obra de Almeida Júnior, bem como de outras fontes citadas no presente texto, entendemos que foi muito importante a sua participação no projeto e na efetivação da fundação da USP. No entanto, essa iniciativa e sua importante atuação não diminuem a relevância de sua preocupação e trabalho relativos à expansão e melhoria da escola primária. Porém, cabe anotar que Limongi disponibiliza importantes elementos para a fundamentação da importante participação que Almeida Júnior teve na comissão e nas articulações, que tornaram possível a criação da Universidade de São Paulo. São dele as seguintes palavras: "O papel fundamental desempenhado por Fernando de Azevedo, Almeida Júnior e Sampaio Dória nas referidas comissões dispensam provas adicionais" (Limongi, 1988, p. 135).

Para finalizar, parece-nos importante e necessário reafirmar os nomes das pessoas, entre elas Almeida Júnior, que lutaram pela fundação da Universidade de São Paulo e compuseram a comissão, que elaborou o anteprojeto de sua criação: Vicente Ráo, Fernando de Azevedo, F. E. Fonseca Teles A. da Rocha Lima, Theodoro A. Ramos, A. da Rocha Lima, Raul Briquet, André Dreyfus e Agesilan Bittencourt. Elas foram muito importantes e

merecem que fique registrado que devemos a elas a iniciativa de criação de uma instituição cuja importância é inegável e sobejamente conhecida. Pode ser que outras pessoas viessem a ter a mesma iniciativa, mas isso é apenas uma suposição. O que se sabe, com fundamentação, é que foram elas que conceberam e efetivaram esse importante projeto. No caso de Almeida Júnior, além da fundação da USP, participou também da criação da Escola Paulista de Medicina – transformada em 1994 na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) – fundada em 1933, por Otávio de Carvalho. Tornou-se posteriormente Professor Emérito das duas instituições. Esses dois episódios seriam suficientes, para que ele fosse considerado uma das figuras mais importantes da história da educação e do desenvolvimento científico no Brasil.

Raquel Pereira Chainho Gandini é doutora e livre-docente em educação pela Universidade Estadual de Campinas. Autora de artigos e livros, atua na área de educação com foco em política educacional.

Os textos a seguir são originais de Almeida Júnior, publicados em seu último livro, para o qual foram por ele selecionados e organizados. Por essa razão, de sua vasta produção acadêmica, aqui são apresentados para que o leitor possa formar uma compreensão mais clara e própria da firmeza das ideias de Almeida Júnior na defesa, quantitativa e qualitativa, da educação básica no Brasil; tema ainda bastante atual no cenário nacional, evidenciando a contemporaneidade das preocupações do autor com a educação brasileira. Os textos se referem a diferentes escritos, publicados em *E a escola primária?* (1959) e em *Sob as arcadas* (1965).

Grupo escolar ou faculdade?[5]

De vinte anos a esta parte, temos descuidado do ensino primário e atribuído atenção excessiva aos ramos mais altos da educação – o médio e o superior. E este excesso de atenção (convém dizer desde logo) se tem volvido muito mais para a quantidade de institutos do que para a sua qualidade. O certo, a meu ver, teria sido a concentração de esforços em limitado número de colégios, escolas normais e faculdades, a fim de que lhes fosse dado produzir o melhor ensino possível.

[5] Capítulo I de *O dilema educacional brasileiro,* Parte I de *E a escola primária?* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. (Atualidades Pedagógicas, V. 72).

Excesso de colégios e escolas normais

Considerando, por exemplo, os municípios paulistas que só possuem um curso colegial, vemos que 51 tinham na terceira série (clássica ou científica), em 1957, menos de dez alunos, sendo que entre eles havia 23 em que a matrícula na referida série era inferior a cinco alunos. Um grave desperdício, portanto, prejudicial sobretudo à infância que não tem escola primária, ou que a tem em condições defeituosas (como a do tresdobramento). Saem caríssimos esses alunos de colégio, muito acima da média de Cr$ 12.000,00, que apurei em 1954 para cada estudante paulista de curso médio. E, de outra parte, não creio que seja fácil dar professores realmente capazes a todos eles. Não seria muito melhor reunir esses jovens em uns poucos colégios de primeira ordem, distribuídos em pontos estratégicos do estado?

Outra aberração do bom senso é a orgia de escolas normais existentes em São Paulo. Não me canso, desde 1938, de censurar o estado por estar contribuindo para isso. Produzimos atualmente mais de 15.000 normalistas por ano, quando uns 3.000 bastariam. A perigosa inflação determinou, como para a moeda, a desmoralização do produto. Porque, no caso dos cursos normais, (e também dos colégios) é praticamente impossível obter corpo docente e direção qualificada para 250 escolas normais*.

Agora é a vez das faculdades

Na mesma ordem de ideias, considero erro imperdoável, de alguns municípios paulistas, que tomaram de criar ou subvencionar faculdades. Faculdades, aliás, supérfluas (como as de direito), ou irrealizáveis por eles, em nível decente (como as de filosofia nos pequenos centros urbanos). Por que não empregar tais verbas orçamentárias na construção de prédios que libertem gradualmente os grupos escolares do município do regime de tresdobramento? Igual

* Ver, a propósito, o Cap. XX.

motivo me leva a discordar da União e do estado, quando concedem subvenções a escolas superiores particulares desnecessárias. Pior ainda quando tais escolas superiores são de má qualidade.

Nesta matéria o poder público – desde a União até o município – nem sempre se conduz com a devida equidade. Está coletando dinheiro de todos; mas, para poder atender ao interesse de uns poucos, nega o necessário à grande maioria. Os filhos dos influentes locais ou regionais querem tudo para si, ao alcance da mão. E como seus pais dispõem de prestígio, conseguem o que pretendem. Pergunto agora:

– Mas a criança de família humilde, que vive nos bairros pobres ou da roça? Continuaremos a esquecê-la? Ela – a criança – não protesta porque não sabe que está perdendo, irremediavelmente, a oportunidade de educar-se. Seus pais tampouco, por igual motivo – a ignorância. Tratando-se do estômago, estes pais sentem vivamente a necessidade do salário mínimo; mas, nos domínios do espírito, ignoram o valor da instrução. E contra o grupo escolar tresdobrado não protesta nem mesmo o prócer da localidade, para o qual, havendo diploma no fim do curso, está tudo muito bem.

Educação, privilégio de uns poucos

É por isso que o clamor provindo dos municípios – que é, em verdade, o clamor dos pais de ginasianos – exige somente escolas de nível elevado, sem nunca insistir por maior extensão nem melhor qualidade para o ensino primário. "Educação não é privilégio" – escreveu esse corajoso líder educacional que é Anísio Teixeira. Não deveria ser, mas está sendo. O adolescente urbano, depois de haver estudado no grupo tresdobrado e no ginásio (tudo às carreiras, por que o que vale é o certificado de aprovação), entra a cursar, pela manhã, o colégio, à tarde a escola normal. Ali mesmo, no largo da Matriz. Depois virá a faculdade, no prédio fronteiro.

Tão fácil! Nunca tantos pagaram tanto imposto, com tanto esforço, em benefício de tão poucos...

Para disfarçar esse egoísmo parasitário, que de ano em ano dificulta a solução do problema básico da educação nacional, e que nesta segunda metade do século XX ainda recusa escola a mais de 50% da nossa população, alega-se a estatística universitária ou profissional dos países estrangeiros – o tanto por cento, na população geral, em estudantes de curso superior, ou em engenheiros e médicos, para os Estados Unidos, a Grã-Bretanha ou a França. Mas esses grandes países (advertiu George Kneller recentemente, a respeito de um deles), antes de ampliarem, como o fizeram, o seu ensino superior, se saturaram de escolas primárias: em todos eles a matricula infantil aproxima-se de 100% a população em idade de educação elementar.

Importância da escola primária

É que se reconhece por toda parte (menos no Brasil) a importância fundamental da escola primária. Que foi que disse há poucos meses, perante certa comissão de parlamentares norte-americanos, o cientista Edward Teller? Estavam os parlamentares alarmados pela dianteira que, segundo eles, a Rússia havia tomado em matéria de investigação científica, e perguntaram ao pesquisador – o pai da bomba de hidrogênio – qual o motivo do atraso norte-americano. A resposta de Edward Teller, considerada, aliás, o melhor depoimento até agora ouvido pela Câmara, pode condensar-se em duas sugestões: 1ª) deixarem os Estados Unidos de adorar ídolos de menor valia – o astro de Holywood, o campeão de "base-ball"; 2ª) prestigiar o ensino científico desde a escola primária.

Adaptando-se à nossa situação os dois "itens" do cientista, poderemos traduzi-los desta forma: 1º) deixar o Brasil de apreciar, como aprecia, a ostentação material e, bem assim, os diplomas sem base cultural correspondente, 2º) prestigiar a escola primária.

Em reuniões universitárias tenho defendido essa tese antes mesmo de Edward Teller (ao menos nisso lhe levo vantagem)*. Já me foi dito até, numa dessas oportunidades, que sou um pouco demagogo, só porque acentuei o doloroso contraste entre o luxo e o conforto das novas universidades brasileiras, e a miséria do ensino primário do país. Não; não sou demagogo, mesmo porque não procuro, sequer, o aplauso popular. Sou, isto sim, dentro do ensino universitário, um "quinta-coluna" dos interesses da educação primária, cuja importância sempre me pareceu primordial para a comunidade, tanto quanto o é, de modo especial, para o êxito do ensino médio e superior. Além disto – como acabamos de ver – Edward Teller acrescentou agora que, para a descoberta e a formação de pesquisadores no domínio da ciência moderna, nada se fará sem a cooperação inicial da escola primária. Portanto, até para ir à Lua...

O caminho a seguir

Praticamente, qual o caminho a seguir, no estado de São Paulo? Creio que, no tocante às finanças, o roteiro é um só, sem nenhum desvio: cortar o supérfluo em benefício do essencial, o particular em benefício do geral. O essencial, já se sabe o que é. É uma rede escolar primária densa, penetrante, eficiente; uma escola primária servida por professores de excelente formação cultural e técnica, e por uma equipe de diretores e inspetores que conheçam realmente o seu ofício e gostem dele. Sobretudo, uma escola primária que, não podendo desde logo ocupar o dia inteiro da criança deixe ao menos de ser tresdobrada, porque, como venho repetindo, *ou São Paulo mata o tresdobramento, ou o tresdobramento mata a educação paulista.*

É evidente que esta solução custa tempo e dinheiro. Precisamos planejar de uma vez e executar a prestações, com firmeza e continuidade. (Donde a absoluta necessidade de um chefe de go-

---

* A propósito do valor do estudo da ciência, v. o que escrevi em *A escola pitoresca*, págs. 178-184 da 1ª edição (1934) e pp. 124-128 da 2ª edição (1951).

verno que tenha suficiente coragem para iniciar um empreendimento que não lhe será dado concluir). Precisamos economizar sem dó, à moda do Sr. Carvalho Pinto*, cortando fundo no que for dispensável e principalmente no desperdício e no luxo. Quanto a este último, o exemplo vem da Europa e dos Estados Unidos: escola pública, sustentada pela contribuição do povo, não deve ter luxo, seja qual for o seu grau: primário, médio ou superior. O que não lhe pode faltar é ensino – e do melhor.

Escola primária e universidade[6]

Assistimos nestes últimos anos a uma desabalada corrida para a criação de novas escolas superiores no país. De minha parte, tenho procurado argumentar contra o exagero e indiscriminação desse movimento, quer através de conferências ou artigos de jornal, quer no debate travado em conselhos de que faço parte.

Precisamos de ensino superior

A ninguém é lícito opor-se ao desenvolvimento do ensino superior. Em livro de 1934, tendo em vista o simplismo de certas fórmulas dos nossos meios pedagógicos de então, caricaturávamos uma delas: "Primeiro a escola alfabetizante: enquanto houver uma única criança sem escola, primária, é crime preocupar-se o estado com outro problema educativo (...). Cinquenta anos mais tarde, venha a cogitação da escola secundária". Mais cinquenta anos de espera... "Daqui a um século, portanto, cuidaremos do ensino superior". E concluíamos: "É fórmula inteiramente nossa, genuinamente indígena, e que só por isso merece veneração"[7]. Bem se vê a ingenuidade de semelhante esquema. Não fora a antecipação

---

* Secretário da Fazenda do Estado de São Paulo em 1955-1958.

[6] Capítulo II de *O Dilema Educacional Brasileiro,* Parte I de *E a escola primária?,* 1959.

[7] ALMEIDA JÚNIOR. *A escola pitoresca*, 1ª ed. São Paulo, 1934, pág. 253.

do ensino superior sobre o ensino popular, nos primeiros tempos do cristianismo; não fora a fundação das universidades medievais, séculos antes de se terem organizado os sistemas escolares modernos – certamente não se acharia a humanidade no seu grau atual de civilização. Demais, a necessidade da formação de uma equipe de servidores graduados, e bem assim a de um mínimo de profissionais liberais indispensáveis à comunidade, obrigou o estado a instituir determinado número de escolas médias e superiores – antes mesmo de completar a sua rede escolar primária. Quem censurará o governo imperial brasileiro, por haver fundado dois cursos jurídicos em 1827, e duas faculdades de medicina em 1832 – isto é, antes que a lei de 15 de outubro de 1827 (a primeira que tivemos sobre educação primária) houvesse produzido qualquer efeito? Das modestas faculdades jurídicas e médicas da monarquia (escrevemos nós) "proveio o elemento humano com que o país mobilizou os primeiros quadros desses dois exércitos indispensáveis a qualquer nação civilizada: – o que defende a saúde da população e o que assegura a distribuição da justiça"[8].

O erro está em criar escolas superiores em demasia, ou em autorizá-las de má qualidade – seja porque os fundadores se limitem ao propósito de ganhar dinheiro, seja porque escasseiem recursos financeiros e pessoal docente. É assunto de que já tenho tratado longamente. Desejo salientar agora que erro muito mais grave comete o poder público – União, estado ou município – pois às suas criações supérfluas ou inadequadas associa o fato de sacrificar o orçamento da educação primária a fim de poder manter ou subvencionar tais escolas. Nada justifica essa orientação, e, contudo, o erro persiste, levando a um crescimento desarmônico do aparelho educacional da comunidade brasileira. Em São Paulo, basta observar a proporção em que aumentaram os orçamentos estaduais dos diferentes ramos do ensino, nestes últimos 20 anos.

---

[8] ALMEIDA JÚNIOR. *Problemas do Ensino Superior,* São Paulo, 1956, pág. 126.

Se atribuirmos o valor de 100 às despesas em cada ramo, em 1936, esse valor será o seguinte em 1954:

a) no ensino secundário e normal	6.020
b) no ensino superior	4.135
c) no ensino profissional (médio)	3.481
d) no ensino primário	2.534

Assinale-se que, em relação ao nosso estado, o grande crescimento da verba do ensino superior, no início do mencionado período é fato explicável; foi a época de maior expansão do sistema, em virtude da organização da universidade. Posteriormente, porém, houve criações excusáveis (como a realidade demonstrou), e têm sido prodigalizados auxílios vultosos a escolas superiores não só deficientes como também desnecessárias.

Ora, o abandono da educação primária, além do mal ocasionado diretamente às instituições do respectivo grau, prejudica por via indireta o ensino universitário. "Laboratório de apuramento da cultura, a universidade não pode prosperar na carência do seu primeiro e mais rico material de trabalho – as inteligências preparadas nos graus inferiores do ensino[9]". Efetivamente, o sistema educacional de qualquer país é, pela força da realidade, um todo indivisível, varie como variar a atitude das leis. Foi o que dissemos perante o Egrégio Conselho Universitário do Paraná em dezembro de 1957, numa conferência ali proferida.

A universidade e a escola primária

De que vale, por exemplo, dar às universidades uma organização perfeita, se continua mau no país o ensino primário? Numa democracia, sem ensino primário generalizado e eficiente não pode haver ensino médio que valha. Sem este, o ensino superior não alcançará justificar o nome que lhe damos. É a lição da experiência.

[9] MACHADO, S.M. "Autonomia universitária e pesquisa científica", aula inaugural de 1958. Fac. Dir. Univ. São Paulo.

Os países modernos que se honram de um sistema escolar condigno, de nível superior, possuem todos, invariavelmente, como sementeira e fonte de energia de suas universidades, um sistema educacional primário denso e prolongado. É o caso da Alemanha e da França, da Inglaterra, dos Estados Unidos e do Canadá; é o caso da Rússia soviética, que, a despeito de jactar-se de democracia, que não entendemos, assenta o seu ensino superior na sólida base de uma escola obrigatória e dez anos, abrangendo na mesma sequência os cursos primário e de grau médio. Inversamente, onde quer que encontremos um mau ensino primário, podemos assegurar que mau também é o ensino superior.

Formulo este comentário, que julgo importantíssimo, para justificar a afirmação de que a todos os professores de escola superior cabe o dever de pugnar pelo aperfeiçoamento do ensino primário, quando mais não seja, para benefício da área do seu trabalho específico. O êxito das universidades começa a preparar-se no modesto grupo escolar frequentado pela infância, e tanto maior será quanto mais generalizada e eficiente venha a ser, no país, a rede de institutos de ensino elementar.

São defeituosíssimas, presentemente, as condições do sistema escolar primário no Brasil. É um sistema restrito, visto que, dos oito milhões de crianças em idade de frequentá-lo, ficam do lado de fora, privados de seus benefícios, quatro milhões. Os restantes quatro milhões que logram matrícula teriam, se fossem até o fim, quatro anos de ensino – o que é muito pouco, mas, de qualquer forma, poderiam dar tempo a aquisições apreciáveis. Infelizmente, desses quatro milhões de matriculados, apenas 16%, isto é, apenas 640 mil chegam à quarta série. Os outros, cujo total é de 3.360.000, ficam em meio do caminho, a maior parte após o término da primeira ou segunda série, em que mal aprenderam a soletrar. E, para agravamento do mal, tanto estes como aqueles – tanto os que concluem o curso primário como os que o interrompem –, todos têm ensino precário.

Porque no Brasil, em conjunto, 45% dos professores primários são leigos, sem a menor formação pedagógica; havendo apenas seis unidades da Federação (Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Distrito Federal e São Paulo) em que a maioria é de portadores de diploma de normalista. Se se disser, afinal, que de 1948 para cá, no orçamento global da educação (União, estados e municípios), vem ocorrendo progressiva diminuição na porcentagem destinada à educação primária, haver-se-á de admitir, como eu admito, que o depauperamento do ensino primário no Brasil, além de ser grave, está se acentuando cada ano. Obrigado, que sou, por decorrência de encargos oficiais – e também em virtude de antigos pendores do espírito – a ver no sistema escolar do país um todo único, em que as várias partes devem ser solidárias, creio-me na obrigação de transmitir estas impressões pessoais. Pela penúria de recursos, agravada com a desorientação ou a falta de conhecimento do problema, todas as atenções parecem voltar-se para a escola média e a escola superior, distribuidoras de diplomas que dão dinheiro ou asseguram prestígio. Como cessou quase por completo a edificação de novos prédios para o ensino primário, confina-se este, cada vez mais, no tempo e no espaço, retrai-se o movimento renovador de seus métodos, desaparecem do cartaz as experiências pedagógicas. Entramos de uma vez na trilha melancólica da rotina. Contudo, é o ensino primário a base sobre que repousam, de uma parte, a nossa capacidade econômica; e, de outra, a nossa organização política. Se as forças sociais do país não reagirem em seu favor; se por ele não se erguer o professorado dos outros graus – mesmo que seja pelo interesse de receberem no futuro melhores estudantes – a nossa incipiente democracia ruirá por terra, e com ela irá abaixo, desvitalizada e desmoralizada, a própria universidade.

A escola primária e a pesquisa

Inscrita a pesquisa entre os objetivos essenciais do ensino superior (indaguei em Curitiba) e fornecidas ao pesquisador as condi-

ções de tempo e de recursos, que mais pode fazer a lei? Pode (acrescentei por minha conta) obter que, pela expansão e adensamento da rede escolar primária, se surpreendam, já na infância alguns pesquisadores de amanhã. É, por assim dizer, a pesquisa dos pesquisadores.

Certas confidências de professores justificariam, aparentemente, em relação ao Brasil, o reparo de Ortega y Gasset, segundo o qual a raça ibérica não dá para a pesquisa. Tais confidências pessimistas (penso eu) podem ter interpretação diferente. É que as verdadeiras vocações – ou, mais simplesmente, os portadores de aptidões excepcionais não encontraram ainda, para que desabrochassem, nem a iniciação adequada a partir da meninice, nem guias na juventude, nem clima estimulante no ambiente universitário e na própria sociedade brasileira. Vimos no capítulo anterior o que disse Edward Teller aos que lhe perguntaram a causa do atraso norte-americano em relação à Rússia, no tocante à física atômica. "Descaso pela educação da juventude, ausência de ensino científico nos cursos iniciais" – eis o sentido da sua resposta.

É lícito supor que esteja acontecendo no Brasil coisa semelhante. Nem a pesquisa é por hora devidamente prestigiada (prestigiada e auxiliada), nem a nossa juventude se habituou, a partir da escola primária, ao trabalho intelectual persistente e de efeitos remotos. Nossa filosofia é a do mínimo esforço. Na escola, desde o grupo escolar até a universidade, quer-se passar sem ir às aulas, sem estudar, pela cola ou por decreto; espera-se cada dia a suspensão de aula, anseia-se pelo ponto facultativo ou pela antecipação das férias. Isto contamina depois toda a vida prática do indivíduo. Demais, falta entre nós, no campo educacional – como nos campos petrolíferos – a prospecção generalizada das nossas reservas naturais. O terreno, neste caso, é o próprio material humano – os milhões de crianças que nascem e morrem sem o menor contato com os instrumentos modernos de civilização. E a sonda que deveria penetrar o terreno para trazer à superfície o

potencial de inteligência do país é a escola comum, é a escola primária, que o Império desprezou e que continua, na República, a ser tratada com aristocrática indiferença.

O direito de prioridade da escola primária[10]

Ainda não voltei a mim da surpresa do último 19 de novembro, quando os Drs. Erico Stickel e Hamílcar Turelli, depois de cerimonioso aviso, me visitaram na Faculdade de Direito para dar-me a notícia de que a Fundação Visconde de Porto Seguro, que Suas Excelências tão dignamente representam, me havia conferido, em 1957, o seu prêmio anual de "Educação", agora inaugurado.

Compreende-se a minha emoção daquele dia. Ninguém, melhor de que eu, conhece as minhas próprias deficiências, nem admite mais de pronto as falhas existentes no pouco que produzi. Daí não poder eu suspeitar o conteúdo da generosa mensagem. Mesmo hoje, depois de quase um mês de reflexão, chego a admitir que muito pesou no inconsciente coletivo da ilustre entidade educacional, para converter-me em alvo da sua distinção, a minha persistência em permanecer, durante cerca de cinquenta anos seguidos, ativamente preocupado com os problemas do ensino brasileiro e, sobretudo, com a educação primária de nosso povo.

Eis, pois, que na minha confusão conjeturei houvesse eu levantado um prêmio no campeonato da teimosia, mercê da minha antiguidade semicentenária no exercício do magistério. Animo-me a crer, agora, que o precioso galardão constitui, da parte da Fundação Visconde de Porto Seguro, menos a homenagem à pessoa de determinado educador, do que a pública expressão do interesse dela pela causa da educação popular. É mesmo com este significado (aliás muito grato ao meu coração) que ouso justificar o nobre gesto da entidade, tanto mais que, assim encarada, a iniciati-

[10] Oração proferida a 16 de dezembro de 1957, em agradecimento pela concessão do Prêmio de Educação Visconde de Porto Seguro. Capítulo IV de *O dilema educacional brasileiro,* Parte I de *E a escola primária?*, 1959.

va revela aos olhos de todos a sua face mais simpática, e que permite prever-lhe a eficácia, como fator positivo no estímulo ao desenvolvimento do ensino brasileiro.

Situação de crise

De estímulo para isso bem precisado está, de fato, o nosso ensino. Digo-o sem nenhum sentimento saudosista, porque tudo nos mostra que, se o presente é mau, o passado era ainda pior. O que nos dá, hoje, a impressão de crise, é o contraste entre as diminutas proporções e o baixo rendimento do sistema escolar nacional, em face da vitalidade de outras manifestações do país: o incremento demográfico, a industrialização, a complexidade crescente da produção, do comércio e das relações humanas. O ensino – esse vai ficando cada dia em maior atraso relativo e, por sua insuficiência, está mesmo entorpecendo, desde há tempos, a nossa marcha para o futuro.

O mal de que sofre a educação brasileira se caracteriza, a meus ver, por três sintomas de feição negativa: a desorientação, a desproporção e o desintêresse.

A "desorientação"

A "desorientação", irmã da descontinuidade, provém de terem faltado ao Brasil, ultimamente mais do que nunca, princípios gerais que concorram para dar rumo e vigor à nossa política educacional. As poucas normas práticas, filhas da tradição, que até 1930 funcionavam para esse fim, diluíram-se depois, no caos ideológico nascido do clamor das ruas, e que vem influindo contraditoriamente sobre as câmaras legislativas e os órgãos da administração. Estes e aquelas não souberam, infelizmente, apreender desde logo o sentido modernizador e democrático do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, cujas diretrizes, se aproveitadas então com maior amplitude, teriam trazido o ensino brasileiro para um nível e uma estrutura mais compatíveis, hoje, com as necessidades do país.

Entre as correntes políticas, as que, segundo dizem, procuram interpretar diretamente os anseios do povo (e às quais me refiro com o devido respeito), poderiam, em verdade, prestar grandes serviços à educação, despertando nas classes populares o desejo de instruir-se, de preparar melhor os filhos para as fainas da vida moderna, e forçando o poder público, através das urnas, a ir ao encontro desse desejo. Estão elas, entretanto, por desorientação ou outros motivos, atuando em sentido contrário, com a sua preocupação de multiplicar institutos de grau médio e superior, mais próprios, por seus defeitos, para a outorga de diplomas do que para formar homens úteis a si e à comunidade. Vem daí, em favor de reduzido grupo, o falso privilégio dos títulos sem autenticidade, com gravame aos direitos da grande maioria, privada daquele mínimo de educação que a luta cotidiana exige e que a Constituição Federal promete solenemente a todos. Nos domínios do ensino comum, portanto, seja por inércia, seja por desconhecimento do problema, os partidos políticos, mesmo os que se arvoram em defensores exclusivos do povo, então falhando ao desempenho do papel que universalmente lhes cabe.

A "desproporção"

A "desproporção" – segundo sintoma de sentido negativo da doença do nosso ensino, se expressa concretamente através das estatísticas e orçamentos comparativos dos três graus escolares. Há, sem dúvida (não preciso dizê-lo) um ramo de ensino a que os países bem organizados atribuem prioridade. É o ensino primário, cujas funções em benefício da comunhão social estão necessariamente presentes ao espírito de todos. Deve o poder público, por certo, estabelecer ou apoiar determinado número de escolas médias e superiores, a fim de satisfazer aos reclamos da sua organização administrativa, do seu progresso científico, e visando também à formação dos profissionais exigidos pelos serviços da coletividade. Isto feito, o que importa ao estado é concentrar o má-

ximo dos seus recursos orçamentários no propósito de atender à educação primária, base modesta, mas indispensável à cultura geral da Nação. Vai nisto um princípio de equidade e, ao mesmo tempo, um princípio pedagógico ditado pela experiência universal. Realmente – seja pela recíproca vinculação etiológica, seja pela circunstância de dependerem de causa comum – o fato é que a educação primária e a educação superior têm os seus destinos jungidos entre si. Nenhum país do mundo conseguiu organizar de modo satisfatório o respectivo ensino superior, sem haver previamente consolidado os alicerces do seu sistema educacional comum. Foi assim na Alemanha, na França, e na Inglaterra; foi assim nos Estados Unidos, no Canadá e na Rússia soviética. Em todos eles, uma rede escolar primária densa e vigorosa constitui, não apenas a força vitalizadora da economia nacional, mas ainda a sementeira onde se preparam e se selecionam os futuros estudantes das escolas de grau médio e das universidades. Inversamente, convém acrescentar que, onde quer que a escola primária se mostre inadequada, inadequado também é o ensino superior.

Institutos dispendiosos

A prudência quanto à expansão dos graus médio e superior torna-se ainda mais necessária quando se sabe que os respectivos institutos são dispendiosos por sua própria natureza, sob pena de não passarem de meras caricaturas de escolas. Em 1954, por exemplo, no estado de São Paulo, o custo de cada aluno dos três graus foi o seguinte: de escola primária, Cr$ 1.921,00; de escola média, Cr$ 12.272,00; de escola superior, Cr$ 73.762,00. Cada escola média que se cria, equivale, pois, a seis escolas primárias de igual lotação; cada escola superior, a mais de trinta escolas primárias nas mesmas condições.

Pois bem. O princípio da prioridade, a que nos referimos, não está sendo obedecido no país. Veja-se, com efeito, o índice mais recente dessa violação. Somemos os três orçamentos de ensino –

o da União, o dos estados e o dos municípios; constituamos com eles um todo ideal, no valor de 100. Esse todo deveria ser dividido em proporções que atendessem à regra estabelecida. Infelizmente, não é o que acontece. A dotação total da educação, que figuramos igual a 100, era, em 1948 assim distribuída: ensino primário 60,3%; ensino médio, 27,3%; ensino superior, 12,4%. Não desçamos, hoje, ao exame crítico dessa partilha; aceitemos, por ora, a hipótese de que em 1948 o princípio da prioridade fora religiosamente atendido. Vejamos, apenas, o que aconteceu à mesma dotação em 1956; isto é, como foi ela distribuída nesse último ano. Foi da seguinte forma: a verba do ensino primário caiu de 60,3% para 43,2%; a do ensino médio subiu de 27,3% para 30,8% e a do ensino superior subiu ainda mais, de 12,4% para 26%. O que significa, afinal, que de 1948 para 1956, a escola primária, já naquele ano em regime de carência, perdeu 17,1% da sua taxa proporcional. Perdeu-os em favor da escola média, que lucrou 3,5%; perdeu-os sobretudo em favor da escola de nível universitário, que ganhou 13,6%.

Insuficiência do aparelho primário

Compreender-se-ia essa desproporção se o Brasil já estivesse saturado de escolas primárias e pudesse dar-se ao luxo de distribuir sobras orçamentárias em favor de outros institutos de ensino, dispensáveis no momento. Sabem todos, entretanto, que não é isto que se verifica. Em referência à educação primária, o que o Brasil atualmente realiza, é quase nada em confronto com o muito que lhe cabe fazer. A nação dá escolas à metade, apenas, de sua população infantil. E as escolas que dá, estão longe de alcançar os mais modestos padrões pedagógicos.

A desproporção orçamentária, no caso, significa, portanto, um grave erro de orientação educacional e, mais do que isso, uma verdadeira iniquidade: 43,2% para atender pessimamente a 4 milhões de crianças inscritas na escola primária, e deixar sem escola

nenhuma outros 4 milhões; 56,8% para satisfazer a 850 mil adolescentes e jovens que, tendo já recebido os benefícios da educação primária, querem a mais, à custa do erário público, o ensino dos outros graus. Nunca tanta gente – isto é, todo o povo brasileiro – contribuiu tanto, com impostos, para pagar o ensino de tão poucos. "Educação não é privilégio" – escreveu Anísio Teixeira, formulando um princípio profundamente humano. Não deveria ser; mas na realidade está sendo.

Simulacros de faculdades

Acresce ainda que, por assentarem em base cultural precária, por terem nascido antes do tempo, por viverem em meio impróprio, ou, afinal, pelo fato de visarem a propósitos estranhos à educação, grande número das escolas médias e superiores do país, custeadas ou subvencionadas pelo Tesouro comum, constituem meros simulacros de casas de ensino. E o mais espantoso é que existem entre elas algumas que, além de terem baixa qualificação, além de serem supérfluas, dão lucro aos seus proprietários, tal a fome de diplomas, entre nós. Pois nem esse conjunto de circunstâncias desfavoráveis – a má qualidade, a desnecessidade e o caráter comercial – impede que elas gozem o benefício das subvenções. Mas neste passo estamos quase transpondo os limites do nosso tema, que é o dos erros, para ingressarmos no terreno perigoso dos abusos. Voltemos ao assunto.

O "desinteresse"

Das forças psicológicas responsáveis, ao mesmo tempo, pela desorientação da política educacional brasileira e pelo crescimento desconforme do aparelho escolar, a que mais sobressai é o terceiro sintoma negativo, a que aludi logo de início: o "desinteresse", que se manifesta sobretudo em relação à educação primária. Nas corporações legislativas do país – sejam elas municipais, estaduais ou federais – o que prevalece é uma deturpação do interesse co-

letivo, que leva a criar institutos de grau médio ou superior não reclamados pela necessidade pública, os quais, onerando inutilmente os orçamentos, agravam os obstáculos opostos à expansão do ensino obrigatório. Municípios existem, meus senhores, que apesar do deplorável estado das respectivas escolas primárias, se escusam de vir em seu auxílio, preferindo fundar faculdades inteiramente dispensáveis, e que a nada satisfazem a não ser à vaidade ingênua do criador.

O caso dos cursos normais

No domínio do ensino médio, o caso dos cursos normais paulistas é, entre todos o mais demonstrativo. Tínhamos em 1935 um total de 52 escolas normais, número esse que, ao assumir naquele ano a direção do ensino, considerei amplamente suficiente; tanto que até abril de 1938, o governo resistiu, com êxito, a quaisquer novas autorizações ou criações. Mas em 1949 esse total já era de 123 e, em 1956, havia subido ao número verdadeiramente espantoso de 245. A França, meus senhores, com 43 milhões de habitantes, diploma por ano 4 mil professores primários; o estado de São Paulo, com 10 milhões, produz quase quatro vezes mais; isto é, 15 mil. Haverá maior desperdício?

Quanto ao grau superior, a atitude de complacência de nossos legisladores estaduais, propondo cada ano a criação de novos institutos, contraria de tal forma o princípio da prioridade do ensino primário, e assenta sobre argumentos tão frágeis, que, pelo respeito que tenho à nobre assembleia nascida do voto popular, prefiro abster-me de comentá-la.

A gata borralheira do ensino

Na família educacional brasileira, a escola primária, a escola média e a escola superior, são como as três irmãs dos contos de fadas: duas gozam de todos os privilégios; a outra – a escola primária – é a gata borralheira. Para a criação ou ampliação de ginásios, colégios, cursos normais, faculdades e universidades – todos empenham o

seu prestígio – desde os diretórios até as bancadas regionais ou estaduais; e foi mesmo sob a ameaça de um golpe político que em 1950, se fez a grande e onerosa federalização de escolas superiores livres. Mas, onde estarão, meus senhores, os paladinos da educação primária? Onde os que, em cada município, em cada estado ou território, reclamem escolas em favor da infância? Ou que profliguem as más instalações dessas escolas, a precariedade dos seus prédios, os maus professores, os professores desidiosos? Não serão as crianças que irão realizar comícios na praça pública para pedir que se encurtem as férias demasiadas ou que se prolongue o horário de cada dia. Não serão os professores que tomarão a iniciativa de representar contra o tresdobramento, esse coruquerê que desde 1928 está matando lentamente o ensino primário paulista.

Para queixar-se da falta de escolas, não se levantarão tampouco os pais genuinamente brasileiros. O pai italiano deseja que o filho aprenda. O pai japonês, mais exigente, pede escolas cada vez melhores e, quando não lhes dão, ele mesmo as organiza. O pai alemão funda colégios, quer horários e disciplina como os de sua própria pátria. Mas o nosso bom compatriota, se se lhe fala em escolas para o filho, assume, não raro, a atitude desconfiada que, desde a guerra do Paraguai, sempre manteve em relação ao recrutamento militar.

A evasão escolar

Por tudo isso é que se vê, mesmo nas mais recentes estatísticas nacionais, que, de cada 100 alunos da 1ª série, só se encontram 16 na 4ª série. Os outros 84 ficaram no caminho, por cansaço, por desinteresse, ou para a enganadora esperteza da antecipação da matrícula no curso ginasial.

Não devemos, meus senhores, depositar exageradas esperanças na reforma das leis. O que importa, antes de mais nada, é reformar as atitudes. É, principalmente, convencer a nossa população da absoluta necessidade de amparar e prestigiar a escola primária – quer como única escola para aqueles que, em matéria de estudos oficiais,

não irão além, quer com base imprescindível para os que pretendem o curso médio ou a universidade. A fé na educação, segundo escritores europeus, constitui parte essencial do credo ideológico norte-americano, e tem enorme responsabilidade no desenvolvimento da grande nação amiga. Essa mesma fé, procuremos integrá-la no credo político e social do povo brasileiro.

O passado foi pior

Meus senhores: como fecho deste estranho discurso de agradecimento, que em vez de agradecer, fatiga e entristece, permiti que, para atenuar as cores sombrias da paisagem, eu lhe acrescente algumas totalidades claras. O presente é mau e o passado foi pior. Mas estou convencido de que o futuro vai mudar inteiramente o panorama educacional de nosso país. Aparecem desde já prenúncios alviçareiros. O prêmio "Visconde de Porto Seguro" é, não só um incentivo, mas também a demonstração do interesse da entidade ilustre pelos problemas gerais do ensino. O inesperado brilho que está tendo a comemoração do vigésimo quinto aniversário do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, representa mais um excelente augúrio, repleto de promessas.

A Comissão de Educação e Cultura da Assembleia Legislativa paulista, convencida, como nós, de que é preciso opor um dique à desordenada criação de escolas médias, organiza e aperfeiçoa critérios, objetivos pelos quais se possa guiar nos seus pareceres. O governador do estado determina a formulação de um plano que funcione como norma orientadora do crescimento do sistema estadual de ensino superior. O secretário Paula Lima convoca um Congresso destinado a estudar a educação primária, amplia a rede escolar do estado, procura pôr em ordem as escolas normais. No Rio, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal acolhe com desusado interesse a atualização do projeto de diretrizes e bases, elaborada sob a presidência do ministro Clóvis Salgado, e na qual foram inseridos por S. Exa. dispositivos de particular importância em favor da educação

primária. Fora do âmbito legislativo, administrativo ou profissional, também ocorrem prenúncios favoráveis. O Movimento de Arregimentação Feminina promove debates sobre o ensino, envia aos poderes públicos a sua palavra realista e sensata. E o Sesi, em demonstração de prestígio à causa do ensino popular, anuncia para o fim da semana uma homenagem aos Pioneiros da Educação Nova.

Quando falará o homem comum?

Mas o homem do campo, o operário urbano, o pequeno comerciante, o funcionário modesto, o profissional de nível primário – o homem comum, enfim – esse por enquanto se mantém em silêncio, indiferente e distante, como se não se tratasse do seu destino e do destino de seus próprios filhos. Quando falará ele?

Revolvendo os meus papéis, encontrei por acaso um documento que menciona a época exata em que o cidadão comum começará a dizer, afinal, o que pensa. O precioso documento, meus senhores, é a ata final da reunião dos ministros da educação da América, ocorrida em Lima, capital do Peru, em maio de 1956. Lá se encontra uma declaração que tem em seu apoio a assinatura de todos os ministros o nosso hemisfério. Diz ela o seguinte:

"Os estados americanos, em que o período da educação primária for inferior a seis anos, devem tomar as medidas necessárias para elevá-lo o quanto antes. As medidas para estender rapidamente a toda a população os benefícios da educação primária, por períodos inferiores a seis anos, deverão ser consideradas como soluções transitórias, de emergência, para a implantação da escola primária completa".

Todos os ministros da educação do continente americano (repito) subscreveram esse importante compromisso. Todos, inclusive o Sr. Clóvis Salgado, que assinou em nome do Brasil. Não cumprimos ainda a palavra empenhada em Lima, nem haveria tempo para isso. Continuamos por ora no período de emergência, que, aliás, vem durando há quatro séculos. Portanto, o homem comum brasileiro não está ainda em condições de ter opinião.

Permanece mudo. Não reclama, como não reclamava a plebe ao tempo dos governos absolutos. Mas falará um dia, daqui a dez, a vinte, a trinta anos; quando nós, os que tivemos o privilégio de poder cultivar um pouco mais o nosso espírito, dermos a seus filhos aquilo que Constituição Nacional promete, e a que tem direito líquido e certo toda criança brasileira: uma escola primária completa.

(Capítulo XVII)
Patologia da vida acadêmica[11]

As associações de estudantes universitários, hoje em dia, são francamente prestigiadas pelos costumes, pela lei e pelo amparo oficial. Aonde quer que se vá – na Itália ou na França, na Inglaterra ou nos Estados Unidos – lá estão elas, florescentes e combativas, cuidando de fortalecer, através de clubes esportivos e entidades assistenciais, a saúde física de seus membros; de estimular e ampliar, por centros de debates, conferências, exibições e competições, a cultura geral e a educação artística da juventude; de preparar essa juventude para o entendimento dos problemas do povo, a que pertence, ou para participar nos embates da vida cívica da nação; e, ainda, pelo convívio de todos os dias, de vincular os moços uns aos outros e ao passado da casa em que estudam – a sua "Alma Mater" – como recurso precioso destinado a robustecer a coesão nacional e a manter a continuidade histórica do país.

No Brasil, a vida associativa dos estudantes de grau superior nasceu com a própria fundação das quatro academias imperiais. Nasceu e obteve desde logo o apoio do meio social, a que se juntou quase sempre a boa vontade dos professores. Recorde-se, a propósito, o episódio da fundação, em 1829, do teatro acadêmico de São Paulo. Noite inaugural solene; recitaram-se discursos e,

---

[11] Palestra proferida em solenidade de posse da nova Diretoria do Centro Acadêmico Onze de Agosto, da Faculdade de Direito de Universidade de São Paulo, em 7 de março de 1955. Capítulo IV do livro *Sob as Arcadas* (1965) (Mário Masagão – Carta inédita sobre o trote, escrita *dans le linguaige de Robelays* a Alexandre Correia, em julho de 1950).

segundo o fraseado do tempo, “houveram (sic) largos aplausos”. O ministro, entretanto, não gostou, e proibiu aos estudantes, por “impróprias de seu caráter, as representações em teatro público. Nem por isso, esmoreceram os rapazes. Está para chegar o 7 de setembro – argumentam eles – “aniversário da independência, aqui proclamada por Sua Majestade o Imperador no lugar Ipiranga”. Ensaiam nova peça – desta vez o “Triunfo da Natureza” – e pedem licença para representá-la. O ofício do diretor, com o pedido, segue para o Rio em passo de jabuti. Na Corte o ministro do Império cai de cama, o seu sucessor também adoece. De sorte que a resposta não veio. Mas o velho Toledo Rondon, compreensivo e humano, nem se animou a impedir o espetáculo, nem escondeu, depois, a sua bondosa simpatia: os moços (escreveu ele ao ministro) “se portaram dignamente, fazendo uma função em que adquiriram louvor pelo desempenho da peça, brilhantismo de cena e boa ordem em tudo”. Autêntico “Triunfo da Natureza”, triunfo da juventude contra os preconceitos e o carrancismo.

Privilégios e responsabilidades

O legislador de 1931, portanto, ao incorporar ao Estatuto das Universidades brasileiras, o capítulo que deu foros de cidade às associações de estudantes, consideradas como “organizações fundamentais” da vida social universitária, não fez mais do que sancionar uma situação de fato e incluir no texto legal os altos princípios que, em relação aos propósitos daquelas entidades, a experiência dos países cultos e a doutrinação educacional já tinham fixado. À vista do Estatuto, as associações de estudantes, ativas entre nós havia um século, mas até então ausentes da lei, são por esta reclamadas agora, na qualidade de órgãos imprescindíveis ao completo desenvolvimento físico e espiritual da mocidade universitária.

Contudo, *noblesse oblige*. É bem de ver que as garantias e privilégios que, com apoio na opinião pública, as leis vigentes outorgam às agremiações juvenis, se de uma parte lhes facilitam os meios de

ação, de outra lhes acrescem as responsabilidades. Estão elas, hoje, investidas na missão oficial que consiste em infundir nos jovens universitários virtudes que lhes permitam viver com dignidade e compartilhar dos deveres inerentes à vida coletiva. É, aliás, a função básica da escola em todos os seus graus, e que se torna dia a dia mais importante, à vista do rápido alargamento no campo de influência do ensino institucional. Função, portanto, de que compartilha a universidade – entendida esta como um todo harmônico integrado por mestres e discípulos: preparar os moços para viver, digna e utilmente a vida em comum. Assim, pois, meus amigos com o propósito de entrarmos imediatamente no exame das coisas, olhemos o panorama geral do nosso país, e vejamos em que setores das atividades sociais pode servi-lo com maior proveito, neste momento, o seu sistema de educação superior.

É fato, que o Brasil, para que possa criar em favor de cada um de seus filhos condições satisfatórias de existência, e cumprir, no concerto das nações, o destino que lhe cabe de povo civilizado, deve reforçar consideravelmente o seu exército de engenheiros, médicos, dentistas e farmacêuticos, deve intensificar a produção de técnicos da agricultura, da pecuária e dos vários tipos de indústria; há de preparar mais numerosos e melhores servidores do magistério secundário; há de elevar o padrão geral das suas escolas jurídicas e refundir e sanear as suas escolas de administração, economia e finanças; há de organizar com urgência uma sua equipe de cientistas de alto nível. Mas isso bastará?

Um panorama sombrio

Olhemos com atenção (disse há pouco) o panorama de seu país em seus diferentes domínios. No mundo político, as eleições de hoje, sérias na aparência, conservam ainda muitas fraudes do passado e, o que é pior, demonstram que o voto se fez objeto de comércio; a demagogia, abusando como sempre da incultura do povo, trabalha por conta própria ou se aluga aos plutocratas; a

plutocracia estrangula a democracia; as assembleias eletivas, funcionando sob a pressão dos apetites pessoais e até do suborno, legislam em detrimento dos interesses da população. Na esfera administrativa, os cargos públicos se vendem ou são providos sem prévia verificação da competência dos candidatos; os quadros burocráticos se hipertrofiam, o luxo e o desperdício deixam a míngua atividades essenciais, a verba dos inativos exaure o orçamento. No setor da educação escolar, dotações nababescas para as universidades contrastam com a pobreza do ensino médio e com a miséria do ensino primário; certificados de curso secundário são obtidos pela fraude, diplomas de curso superior podem ser comprados nos balcões de determinados estabelecimentos. O erário público, as economias populares, os fundos de previdência são fraudados por toda parte – nos bancos, nas autarquias, nos institutos científicos, nos presídios, nos nosocômios oficiais, nas repartições civis ou militares, nos palácios de governo. A corrupção, enfim, sob disfarces multiformes, prolifera ativamente, como as células cancerosas, e tende a desvitalizar e destruir o organismo nacional.

O dever das universidades brasileiras

Diante desse quadro profundamente melancólico da atualidade brasileira, será porventura suficiente, às universidades, que produzam, ano após ano, profissionais em serie, aos quais hajam ensinado tão só o exercício de suas técnicas? Médicos que sejam apenas médicos? Advogados exclusivamente advogados? Não creio, meus prezados amigos, e, por vossas inequívocas demonstrações anteriores, convenço-me de que não é esse, tampouco, o pensamento do Centro Acadêmico Onze de Agosto. Não: aos institutos de ensino superior do Brasil não assiste o direito de se conservarem impassíveis diante das escandalosas quebras dos princípios morais, que vêm ultimamente mortificando a sensibilidade tradicional deste país. Estão eles, ao contrário, no dever de intervir corajosamente, colocando-se à vanguarda das outras forças sociais, que se opõem à marcha da decomposição.

Aumenta a cada ano o número de egressos das escolas brasileiras de nível universitário e, de regra, vão eles ocupar na comunidade postos em que, pela presumida ascendência cultural e pelo prestígio da posição, funcionam – queiram ou não queiram – como paradigmas de conduta em relação ao círculo que os rodeia. Cada advogado ou juiz, promotor público ou delegado de policia, médico ou engenheiro, farmacêutico ou dentista, cada professor de curso secundário que se instale em sua localidade, exerce ali, através do seu exemplo e suas palavras, uma influência modeladora. Influência benéfica ou maléfica, segundo hajam sido bons ou maus, entre outros fatores, o ensino e o exemplo da escola em que se diplomou. Nascem daí as possibilidades e também as responsabilidades dessa escola. São poucas, neste país, as instituições em que o homem comum possa inspirar-se para orientar as diretrizes da sua vida moral. Nos Estados Unidos a ação da escola superior – considerada esta como um conjunto de mestres e estudantes – é de importância excepcional. Já na Inglaterra, ao lado de Oxford e Cambridge, tem papel de relevo a Câmara dos Comuns: o representante do povo, naquelas ilhas, será homem de conduta irrepreensível, ou deixará de ser representante.

E no Brasil? Não cometamos, meus amigos, a imprudência de pedir à nossa câmara ou às assembleias legislativas que se transformem subitamente em espelhos de virtudes para o povo. Seria arriscada, tamanha metamorfose, e convém, por ora, deixar que sobre aquelas corporações políticas, imprescindíveis, aliás, à vida democrática, atue a força maturadora do tempo. Mas podemos exigi-lo imediatamente dos nossos institutos de ensino superior. Reclamemos deles que, sem descurar o respectivo ensino técnico, procurem fazer de cada profissional que diplomarem – um homem honesto e que não anteponha o seu egoísmo aos interesses do grupo social. Porque aí está, com efeito, meus senhores, a gênese verdadeira da crise que estamos padecendo. Sob o influxo de detestáveis exemplos, enfraqueceu-se de norte a sul o senso da probidade; criou-se a competição da velhacaria, estimulou-se a

ânsia do ganho fácil e dos lucros imoderados, incentivou-se a sede do parasitismo ao erário público. Esta, sim, é a calamidade máxima do Brasil, destes dias, calamidade responsável, em última análise, por todas as demais, que o arruínam. O que nos infelicita e amargura, não é tanto a inflação ou a penúria de gêneros alimentícios, como é a pobreza do país em homens honrados, dispostos a enfrentar com seriedade os nossos problemas econômicos e sociais, e a cumprir rigorosamente, onde quer que trabalhem, a tarefa que lhes seja distribuída. É, em suma, senhores, a carência de homens de bem, dotados do espírito público.

As associações e o convívio acadêmico

Falo neste momento perante o Centro Acadêmico Onze de Agosto, veterano entre as associações de estudantes do Brasil, e duplamente respeitável, pois que à força da sua tradição, representada por cinquenta e dois anos de ação social, se aliam as glórias de seus feitos – glórias pacíficas umas, como as de suas inúmeras realizações culturais e de assistência; glórias rumorosas outras, colhidas em nobres campanhas de civismo; e até glórias salpicadas de sangue. E falando nesta sede – a mais antiga tribuna acadêmica do país – tenho a impressão, mau grado a debilidade dos meus recursos oratórios, de dirigir-me, não só aos meus prezados alunos do Largo de São Francisco, mas a toda mocidade universitária do país. É realmente a essa mocidade em conjunto que desejo comunicar a minha convicção de que, para debelar a crise fundamental brasileira, representada pela rarefação dos homens de bem na vida pública, a colaboração da juventude estudiosa é da mais decisiva importância.

Ao acolher em seu texto as associações acadêmicas, com o fim de atribuir-lhes oficialmente direitos e deveres, o Estatuto de 1931 recomenda que os estudantes elaborem um código de Ética, "no qual se prescrevem os compromissos que assumem de estrita probidade na execução de todos os trabalhos e provas escolares, de

zelo pelo patrimônio moral e material do instituto a que pertencem e de submissão dos interesses individuais aos da coletividade".

Não me animo, caros amigos, a examinar convosco as vantagens e desvantagens da articulação de um código escrito, de que constem os deveres morais do estudante. O problema é vosso, cabendo-vos portanto decidir sobre essa questão preliminar. Um código de tal natureza está para os moços das escolas como a constituição nacional está para o povo; só terá valor e eficácia se nascer da própria consciência daqueles a quem se destina. O que vos quero dizer é que, sem código escrito ou com ele, o processo realmente idôneo para incutir nos homens princípios morais duradouros, é o exercício constante da própria moralidade.

Para isso a vida corriqueira das escolas oferece estímulos educacionais a todos os momentos, seja no trato diário dos moços entre si, seja nas suas atividades associativas ou, ainda, nos episódios específicos de natureza escolar. Mostrei, em trabalho anterior, como o convívio dos estudantes do tempo do Império, atuando à margem do ensino catedrático, pôde formar as vanguardas políticas ou doutrinárias do país, e fortalecer a unidade nacional. Pois acredito que esse mesmo convívio, na atualidade, está em condições de desempenhar com êxito a tarefa de converter cada moço da universidade em valoroso combatente pela moralização da vida pública brasileira.

O patronato e as greves

Doença muito mais perniciosa são os artifícios pelos quais certa fração da juventude, atendendo à lei do mínimo esforço, procura transpor, sem estudar, a barreira dos exames.

Os pedidos de cartas de empenho (o "patronato", como outrora se dizia) foram de grande moda durante o século passado. Em 1831, estando na primeira infância o Curso Jurídico de São Paulo, seu diretor oficiou ao ministro do Império sobre "as cartas de patronato, que daí vem, e que sempre houveram (sic) e

hão de haver". Algumas (diga-se para louvor dos mestres) vieram mas não produziram efeito. Álvares de Azevedo, escrevendo à família, conta que saiu reprovado "o filho de José Maria Velho da Silva, que é de certo rapaz que tem trazido melhores e mais inúmeras cartas de recomendação". Em 1841, Amaral Gurgel faz questão de apresentar a Avelar Brotero uma "avis rara", um calouro que não trazia cartas de empenho: chamava-se Francisco Otaviano, e brilhou depois no cenário brasileiro, como poeta, jornalista e diplomata. Da Bahia, Sodré Pereira indaga em 1866 "Quem há por ai que se tenha sentado na cadeira de examinador e que não fosse presa de um sem número de cartas de empenho?". Certo da resposta, conclui: "O filhotismo, o patronato e a proteção mais decidida têm invadido em larga escala a esfera da instrução". Um decênio depois, na mesma província, Ribeiro de Araújo refere-se com azedume "ao maldito patronato que desgraçadamente quer imperar na instrução do Brasil". Tavares Belfort, do Recife, denuncia em 1873 a parcialidade dos julgamentos – "especialmente quando os examinandos são filhos, parentes e aderentes dos lentes, – classe essa que, força é confessar, é privilegiada nesta faculdade".

Torna-se muito viva no país, por essa época, a campanha pela frequência livre, panaceia que supunha destinada a curar todos os males do ensino superior brasileiro, inclusive o patronato. Veio em 1879 a famigerada reforma e, ao contrário do vaticínio de seus pregoeiros, tudo piorou. Quanto ao patronato, ouça-se Vicente Mamede, professor desta casa, em depoimento de 1882: chegado o dia do exame, o lente "não tem liberdade de dormir; não tem sossego para as refeições; não tem permissão para adoecer; toda parte e a todo tempo o procuram – no lar doméstico ou na rua, nas horas matinais, no tempo de repouso, nas salas de exames, no trato de outras ocupações, em qualquer lugar, e sempre ele esbarra com a solicitação verbal, ou com a carta, que engendra mil motivos para pedir, recomendar, e até impor a benevolência!".

Desta doença, meus caros amigos, a Faculdade do Largo de São Francisco está inteiramente curada – o que nos enche de esperanças quanto às outras enfermidades. Curada e imunizada, pois as tímidas investidas com que ainda nos assaltam alguns pais na ocasião dos vestibulares ficam inteiramente sem efeito. Quanto às escolas superiores do país, tenho razões para supor que em quase todas a endemia dos empenhos perdeu a virulência.

O que, todavia, não sei se já desapareceu para sempre, é esta outra modalidade de solicitação, esta avassaladora pandemia que se expressa de longe em longe através de manifestações, assuadas e greves tendentes a obter do poder público a quebra das exigências escolares.

Em vez do empenho individual e discreto do pai em favor do filho, é o movimento tumultuário dos próprios estudantes, a clamar nas ruas por abono de faltas ou aprovações em massa. A tradição terá vindo de Coimbra, onde nos princípios do século XIX, segundo Teófilo Braga, "os lentes só tratavam de melhorar os ordenados, os estudantes só sonhavam perdões de atos". Esta tradição encontrou seu "habitat" ideal sob a constelação do Cruzeiro do Sul. O conflito de 1871 – o maior de nossas crônicas acadêmicas – nasceu da reforma pela qual o ministro João Alfredo instituiu a prova escrita no curso superior, e encurtou para meia hora o intervalo entre o sorteio do ponto e a prova oral – intervalo que até então era de vinte e quatro horas. Em São Paulo a Congregação foi vaiada pelos amotinados; e no Rio os estudantes de medicina puseram fogo à faculdade cujos laboratórios destruíram. A reforma Epitácio, de 1901, que estabeleceu para todos os cursos superiores a frequência obrigatória, provocou tão graves arruaças nas capitais do país (em São Paulo fez-se o "enterro" do reformador), que o grande ministro de Campos Sales, não querendo agravar as dificuldades de seu chefe, preferiu devolver-lhe a pasta da Justiça. O decreto das aprovações por gripe, de 1918 – uma das maiores vergonhas na história educacional brasileira –

nasceu, ao que consta, do desejo de prestigioso senador, de ver promovido, afinal, um mocinho querido, infeliz nos exames; e, graças ao apoio que, na rua e nas galerias da Câmara, lhe deram os jovens das escolas, culminou em "bica" torrencial, que beneficiou até analfabetos. A aprovação em massa de novembro de 1930, semelhante à anterior, foi igualmente indecorosa; e, quando essa grande e respeitável figura das letras jurídicas brasileiras e do magistério superior, que é Mendes Pimentel, então reitor da Universidade de Minas Gerais, quis contra ela levantar os brios dos estudantes mineiros, recebeu deles como paga, em assembleia daquele instituto, uma assuada e um ovo na cabeça.

Menciono apenas os exemplos mais característicos, abstendo-me de citar os muitos destes últimos vinte anos, demasiado vivos na memória de todos. Explicáveis embora pela irreflexão própria da idade (note-se, contudo, que os acadêmicos são eleitores), tais movimentos desacreditam a apregoada sede de cultura, que se atribui à nossa mocidade, pois visam sempre a estes dois objetivos: reduzir as obrigações escolares e facilitar as aprovações. Num país em que tão pouco se ensina, e pouquíssimo se aprende, tem a juventude pugnado até aqui no sentido de obter que se estude ainda menos. Chegou-lhe a vez agora (e já vem tarde...) de encabeçar uma vigorosa ofensiva para que os institutos universitários se convertam, efetivamente, em centros de cultura, em oficinas de trabalho intelectual e de produção cientifica. Mas passemos a outro assunto.

A fraude nos exames

A fraude nos exames assume entre nós aspectos proteiformes. O primeiro tipo, que existiu desde Esaú e Jacob, e que consiste na substituição de pessoa, tornou-se raro depois da carteira de identidade, sem contudo, haver desaparecido. Há vários anos, para entrar em nossa Academia, o jovem Sancho, que ignorava candidamente o latim, pediu a seu amigo Martinho, mestre nas "Metamorfoses", que comparecesse por ele à prova escrita:

Martinho prestou-lhe o favor requerido, e Sancho, deste modo, foi lindamente aprovado (quem me contou a história foi o próprio Martinho, bem depois do acontecido). No tempo do Império, quando além dos exames orais o aluno devia escrever dissertações em casa, era frequentemente que no desempenho da incumbência só trabalhasse a mão do gato. Almeida Nogueira registra, a respeito, um episódio que cito de memória. "Que é enfitêuse?", pergunta o examinador. O silêncio tumular do estudante deixa transparecer que o vocábulo lhe é completamente estranho. "Pois enfiteuse", prossegue o examinador, "é o título da sua dissertação!"

No quadro nosográfico do ensino – é público e notório – destaca-se uma doença crônica, a qual, por sua contagiosidade e difusão, por seus efeitos debilitantes e sua resistência às medidas profiláticas, equivale à tuberculose. Com perdão da palavra, meus senhores, trata-se da "cola". Há cerca de vinte e cinco anos dissertei sobre o assunto, examinando a psicologia do colador e as suas técnicas usuais. Estudei recentemente o papel da cola nos exames de preparatórios do antigo regime, a sua entrada triunfal, em 1871, nas escolas superiores, e os males que desde então vem produzindo sobre a formação cultural e moral da juventude brasileira. Acrescentarei, hoje, que existem nos país duas situações bem distintas. A primeira é a daqueles cursos em que o maior chamariz para a clientela é a oficialização dessa modalidade de fraude. Tive em mãos, por volta de 1950 um processo singularmente escandaloso. Em ginásio do interior de São Paulo, diretor, inspetor federal e professores se acumpliciavam a fim de fornecer cola aos candidatos que, para o chamado exame de madureza ali se apresentassem – e que, aliás, se apresentavam às centenas. Caso único, o desse ginásio? Infelizmente não. Demais, a mesmíssima fraude, organizada em caráter permanente, é atribuída a cursos superiores particulares, cuja rápida e mirabolante prosperidade, apesar, às vezes, de desvantajosa condições topográficas, teria por explicação aquele famigerado artifício.

A outra situação é a dos estabelecimentos chamadas "sérios", porque nem a administração nem o corpo docente colaboram ativamente na cola. Não se pode falar em dolo; o que existe é apenas culpa; deixa-se colar à vontade. Ouvi há um ano, em reunião do magistério secundário, que a extensão do mal, nos ginásios e colégios, chega a ser alarmante, havendo professores que, tomados de desânimo, ou então (como dizem) para não "descerem da sua dignidade", fecham os olhos diante da audácia dos coladores. Também os institutos de ensino superior, ao que parece, estão gravemente contaminados, tanto que um reitor de universidade federal, em agosto de 1953, no Congresso de Curitiba, declarou que a única maneira de se acabar com a cola nas faculdades, é pela supressão da prova escrita.

Não, meus senhores: eu, por mim, não assinarei essa rendição incondicional perante a fraude. Exerço o magistério há quarenta e cinco anos; considero o exame escrito, com todos os seus defeitos, a melhor das nossas provas escolares; sempre o fiscalizei atentamente e espero fazê-lo de igual modo enquanto permanecer no exercício da cátedra. Penso que assim procedendo, ainda que o meu êxito possa não ser integral, cumpro dois deveres: o de criar, em favor dos moços estudiosos, condições que lhes permitam avantajar-se sobre os outros, e o de colaborador, na medida de minhas atribuições, para que os incompetentes não recebam o diploma de capacidade profissional garantido pelo estado. E será para mim motivo de grande alegria o fato de assistir, antes de resignar o meu posto, a um movimento conjunto da mocidade brasileira, tendendo a erradicar a fraude, para sempre, da nossa vida escolar.

Violação da lei da frequência

Outra doença grave, para cuja produção os estudantes colaboram é a violação da lei da frequência. Tenho lido nos jornais acadêmicos que essa lei "anacrônica" só vigora em nosso país. Também o disse reiteradamente o professor Leôncio de Carvalho, en-

tre 1871 e 1879, enquanto preparava a sua reforma. Demonstrei há três anos a improcedência dessa alegação. A regra, por aquele tempo, na Europa como nos Estados Unidos, era a frequência obrigatória. E a situação não mudou até hoje, a não ser em certos países em que as universidades não puderam obstar à entrada de candidatos em excesso, cuja invasão veio congestioná-las e impedir praticamente o registro da frequência. Um duplo inquérito, efetuado na Itália em 1950, mostra a angústia da situação e, do mesmo passo, o propósito de atenuá-la. Atenuá-la, primeiro, através de mais rigorosa seleção no curso secundário e na série inicial da universidade; e, a seguir, pela instituição de exercícios práticos obrigatórios. A França, de sua parte, já se adiantou no emprego dessas duas medidas. Sua taxa de reprovações no primeiro ano de direito é de aproximadamente 50% e, no tocante à frequência, a reforma do curso jurídico, decretada em março de 1954, criou o ensino prático, obrigatório, da primeira a quarta série, dado em duas aulas semanais de hora e meia. Procura-se, portanto, nos dois países mais vitimados pela pletora, fazer voltar o curso das pletora escolas superiores ao seu leito natural, durante algum tempo desbordado, e restabelecer o regime da obrigatoriedade da frequência.

Já enumerei em outra ocasião as vantagens do contato constante entre os alunos e a respectiva escola; vantagens que, como acentuei, abrangem muito mais do que o simples preparo técnico, pois alcançam o alargamento da cultura geral, a educação cívica e social e a criação de elos afetivos entre os estudantes das várias gerações. Por outro lado a dolorosa experiência da reforma de 1879, que instituiu no Brasil a frequência livre, demonstrou de modo irrecusável os inconvenientes desse regime. Ficaram vazias as escolas, desapareceu a trepidação acadêmica, entrou em colapso a vida associativa da mocidade. Teriam estudado mais os alunos, em suas casas ou nos cursos particulares, como profetizara o reformador? Absolutamente não, depõem os professores da época: "nunca os exames foram tão maus". E, como as bancas de fim de ano não

resistiam à pressão social, intensificou-se perigosamente, no sul e no norte do país, a diplomação de profissionais ignorantes.

No que se refere à violação da frequência, os piores estabelecimentos são aqueles a que aludimos antes, costumeiros na oficialização da "cola". Realmente, como interpretar, senão pela desatenção à lei, o caso de certos institutos de finanças gordas e de matrícula frondosa que, entretanto, permanecem com as salas mais ou menos vazias durante o ano? Onde estão os seus alunos? Andam por ai, em empregos, negócios ou diversões, arrastados pelo turbilhão da vida, mas inteiramente alheios aos livros e ao estudo. Têm frequência? Oh! se têm... Tanto que, chegada à época dos exames, afluem à sede do instituto, passam pela tesouraria e... Estão aprovados.

Infelizmente, mesmo nas poucas escolas superiores em que se procura cumprir sem subterfúgios o preceito legal da frequência, a fraude tenta insinuar-se e perverte a vida escolar. Certa vez, nesta Faculdade, um grupo de alunos idealistas, a que animava verdadeira unção religiosa pelas glórias da casa, denunciou na imprensa escolar a existência entre nós, de um foco de infecção. Foi um Deus nos acuda. Andaram perto de levar pancada os corajosos moços... Mas o foco, segundo me parece, se extinguiu. Quero prevalecer-me deste ensejo para endereçar o meu aplauso aos bravos rapazes, que tão nitidamente compreenderam o seu dever. Sabe-se que o velho Curso Jurídico de São Paulo ainda exerce no país, por suas tradições, prestigiosa influência educativa. É imprescindível que essa influência prossiga. Para isso devemos todos, professores e alunos, esforçar-nos no sentido de que o bom nome da Academia se conserve sempre alto e sem mácula; e é evidente que não o faremos se, ao pressentirmos, nela, chagas inconfessáveis, tentarmos dissimulá-las, em lugar de imediatamente as cauterizar com ferro em brasa.

A mercancia do paraninfado

Dois minutos ainda de vossa paciência, meus amigos, para mais uma entidade mórbida peculiar à vida acadêmica. Será a última hoje.

Estranha e perigosa forma de corrupção, a que se tem assistido de uns anos para cá no mundo escolar do país, é o fenômeno estival a que se conferiu com acerto o nome de mercancia do paraninfado. Desde os tempos medievais, todos o sabem, o apresentante de candidato a grau universitário vinha sendo um "doutor" da própria escola, escolhido pelo graduando. Era assim, igualmente, segundo o Estatuto de 1831 dos cursos jurídicos brasileiros: "O doutorando nomeará dentre os lentes um padrinho". E o Código Epitácio, que trata das colações coletivas, declara que ao discurso do orador da turma "responderá o paraninfo", ou seja, nos termos da mesma lei, "um lente eleito pelos referidos doutores ou bacharéis".

Compreende-se essa imposição legal, filha de tradição vigorante há oito séculos. A colação de grau constitui, de uma parte, festa estritamente acadêmica, a recepção dos graduandos na confraria dos titulares vinculados ao instituto; e é razoável que o fiador do compromisso de fidelidade aos ideais de classe, seja alguém que pertença à grei para onde ingressam os neófitos. Por outro lado, a solenidade de formatura marca um momento crucial na vida de cada moço: o do rigoroso reexame de seis propósitos e atitudes, feito sob o calor das emoções que lhe desperta a sagração para a carreira profissional. Nessa singular oportunidade, a eleição pela turma de graduandos, de um padrinho comum, representa de certo modo a escolha de uma personalidade inspiradora, um paradigma de sua conduta futura. E, para a vida de estudos e dedicação profissional, que os jovens irão viver, onde poderão eles encontrar melhor modelo do que na classe de seus mestres?

Os moços das Arcadas – louvado seja o seu bom senso – se têm mantido fiéis à tradição universitária, pois nunca foram buscar fora da casa os seus padrinhos para a festa de formatura. Uma única exceção – e exceção aparente, diga-se logo – foi o acontecido com a turma de bacharelandos que colou grau me março de 1921, e cuja escolha recaiu em Rui Barbosa. Mas Rui Barbosa, meus senhores, era àquele tempo, entre os vivos, o filho mais ilustre da Aca-

demia de São Paulo; era, no país e no estrangeiro, um mestre consagrado, que tornaria famosa qualquer cátedra jurídica; em sua vida pública ou particular podia ser apontada à juventude brasileira como um padrão de dignidade, de coragem cívica e de inteireza moral. E se isso não bastasse, acrescentaríamos que naquela época já se antevia para breve o término do seu fecundo apostolado em favor do direito, da liberdade e da democracia. Houvesse sempre no Brasil fora das congregações docentes, homens como Rui Barbosa, e os próprios professores se sentiriam orgulhosos sempre que pudessem vê-los subir à tribuna de paraninfo, para doutrinar os seus alunos.

Mas o que vem ocorrendo nestes últimos tempos, em certas escolas superiores e médias do país, e que não deve ficar sem o nosso reparo, é coisa diferente. Em tais escolas, a eleição de paraninfo tem dado a vitória a cavalheiros sem qualquer vínculo espiritual com o instituto a que pertencem os graduandos: esses cavaleiros são, de regra, figurões a política, detentores de cargos públicos, ou magnatas das finanças; e, pior do que tudo, a escolha é negociada. Sim, meus senhores, a honra de ser paraninfo é comprada pelo candidato! Com que moeda (perguntareis) paga o corruptor o sufrágio desses jovens que sob tão maus auspicia se iniciam na vida prática? O câmbio varia. Aqui é a promessa de emprego para os líderes da turma; ali é o custeio da festa de formatura; acolá é o diretor da escola, que mercadeja o voto dos alunos em favor de subvenções, ou de indulgências para as mazelas do estabelecimento.

Contra essa transação desmoralizadora, em maré montante até há pouco em nossa vida acadêmica, já se iniciou, felizmente, na imprensa e nas escolas, um movimento saneador, que mostra ainda uma vez, como é viva entre nós a capacidade de reação moral. E há houve mesmo providência concreta. Em 1952 (contam os jornais), o diretor do Colégio Militar, a fim de fechar a porta daquela tradicional casa de ensino a um paraninfo que pagara a sua eleição, cancelou a solenidade de formatura. Também neste setor, como se vê, bons ventos principiam a purificar a atmosfera; e é de

esperar que os estudantes em geral, sentindo a imoralidade da negociata, repilam "in limine" os compradores de paraninfado, para que se conserve, em torno da instituição, o ambiente de nobreza e dignidade que sempre a envolveu.

Ponto e vírgula

Mas coloquemos, meus amigos, um ponto e vírgula neste capiítulo de patologia. Sim; um ponto e vírgula, porque em nova oportunidade espero poder continuar o exame da matéria, analisando então outros aspectos da vida acadêmica brasileira, a respeito dos quais não me considero por ora suficientemente informado. Um deles é a política interna das corporações discentes. Como nascem, como se estruturam e funcionam os partidos acadêmicos? E até que ponto se defendem eles dos vícios que perverteram a vida partidária nacional: a indefinição programática, o personalismo, a demagogia, a infidelidade, a corrupção? A propósito desta última dois jornalistas de valor – Osório Borba, do Recife, Luiz Martins, de São Paulo –, em melancólicos desabafos disseram há pouco da felicidade com que os estudantes de hoje se aglutinam em torno dos poderosos do dia, atraídos pela esperança de emprego. "Empreguismo" – escarnece o homem da rua. Que o fenômeno existe, é indubitável. Não, entretanto, ao que parece, com a extensão que lhe atribui o jornalista pernambucano. Sobre esse e outros pontos da política interna das faculdades, aguardo que me esclareça o depoimento dos estudantes.

Outro problema digno de investigação é o dos aparelhos assistenciais universitários. Por que princípios de ordem social e educacional estão os moços se orientando ao instituí-los? Com que bases econômicas os vêm fundando e pondo em atividade? Com que eficácia funcionam? A que clientela estão servindo? Também para isso estendo a mão, a pedir informações. E há depois o caso da administração dos órgãos acadêmicos em geral. Quando se sabe o que ainda sucedendo aí por fora, fica-se ao mesmo tem-

po apreensivo e esperançado: apreensivo ante o receio de que a onda de improbidade, que invadiu os institutos estatais ou para-estatais, possa contaminar a administração acadêmica; esperançado com a ideia de que os moços de boa formação moral, adestrados pela experiência universitária, venham dentro em breve transfundir naquelas organizações o sangue novo que ela estão a reclamar.

Por fim, meus pacientes amigos, hei de estudar convosco (ou então com os vossos sucessores) a doença acadêmica que coloco entre as mais sérias das que prejudicam o sistema universitário brasileiro, considerado este com força destinada a exercer influencia decisiva sobre a cultura e o caráter da nossa juventude. Refiro-me, senhores à moléstia, ou, talvez, mais propriamente, à síndrome da "ausência". Um educador da Grã-Bretanha se queixava, em 1949 de que os moços que em seu país se matriculam nas universidades modernas, consagram apenas seis horas por dia aos respectivos institutos, inclusive a hora do almoço que é tomado em comum. "Só seis horas por dia" exclama o mestre britânico. E conclui, alarmado, que em crise, ali, a educação universitária. E nós? Na Universidade de São Paulo, que se diz ser hoje duas vezes mais cara que a Colúmbia de Nova York, quantos alunos haverá que passem quotidianamente seis horas em suas escolas? Em nossa própria Faculdade, tida como a que mais cultiva no país a convivência acadêmica e o apego à "Alma Mater", quantos serão os que comparecem assiduamente, durante o curtíssimo ano letivo, às três ou quatro aulas de cada dia? Serão 50%? Quantos os que vivem a vida associativa de sua agremiação acadêmica? Serão 20%? Quantos assistem às grandes solenidades escolares de abertura e encerramento das aulas? Serão 10%? E nas demais universidades do país, oficiais ou particulares? E naquelas escolas cujo mérito principal, aos olhos dos alunos, está em não exigirem o cumprimento do preceito da frequência? É necessário, meus amigos, necessário e urgente que se apurem esses dados, para que se saiba, enfim, qual o exato valor dos diplomas universitários brasileiros, e se decida

também se o que temos no Brasil são de fato institutos de educação superior, ou simplesmente bancas para exames.

Ao terminar, meu caro presidente, quero agradecer o honroso convite, que me fizestes, para falar nesta solenidade. É uma distinção que me toca profundamente e que registrarei com destaque entre as melhores provas de simpatia de meus alunos desta faculdade. Endereço-vos e aos vossos dignos companheiros, os votos, que faço pela felicidade da nova administração. E espero que diretores, associados e convidados desta noite, do Centro Acadêmico Onze de Agosto, recebem com indulgência as considerações que acabo de alinhar. Admito que nem todos pensem como eu. Sei, entretanto, que pelo menos em dois pontos estamos perfeitamente de acordo: o de que neste período da historia brasileira, tão obscurecido por apreensões, ameaças e perigos, devemos falar uns aos outros com inteira franqueza; o de que apenas falar, já agora seria muito pouco. É verdade que nos tempos bíblicos, ao cabo de sete dias de toques de trombetas, as muralhas de Jericó vieram abaixo. Mas as esta altura dos fatos, o que se quer não é só derrubar muralhas, é também construir; construir a cidade de amanhã, uma cidade de trabalho, de mútua compreensão, de justiça e de paz; uma cidade, enfim, iluminada pelos claros ideais que estimulam a viver e enobrecem a vida humana.

Observação complementar

À última hora recebemos o primeiro volume do inquérito realizado em 1954 pela Associação Brasileira de Normas Técnicas, e relatado pelo professor Paulo Sá, a respeito do Ensino de Engenharia no Brasil. O que nesse importante trabalho se apurou sobre a patologia da vida acadêmica, comprova integralmente as afirmações constantes do nosso trabalho.

Falando a deputados federais

Em 1952, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal, presidida pelo deputado Eurico Sales, “na expectativa de

concorrer para o melhor encaminhamento" do projeto de lei que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, enviado em 29 de outubro de 1948 [12], pelo presidente Eurico Dutra, ao Parlamento Nacional, "resolveu instaurar um amplo debate prévio a respeito das linhas mestras da referida proposição, nele interessando destacadas personalidades do meio educacional brasileiro". (*Palavras com que a Comissão apresentou posteriormente o documentário dos debates*).

Foram chamados a depor, sucessivamente, o professor Anísio Teixeira, o autor deste livro, o professor Lourenço Filho e o Almirante Álvaro Alberto. Reproduzimos, a seguir, a tradução das notas taquigráficas correspondentes à reunião de 9 de julho de 1952, em que tivemos a honra de falar perante a Comissão de Educação e Cultura.

Apresentação do expositor

O Sr. Presidente – Meus senhores, a Comissão de Educação e Cultura, dando cumprimento ao programa que se traçou, de adquirir os melhores subsídios para, com eles, plasmar a lei que deverá disciplinar, de futuro, a vida educacional brasileira, realiza hoje mais uma sessão, na qual terá a oportunidade de ouvir o excelente mestre e grande pedagogo Sr. professor Almeida Júnior.

Inicialmente, para saudá-lo, dou a palavra ao Sr. deputado Paulo Pinheiro Chagas.

O Sr. Pinheiro Chagas – Sr. presidente, Srs. deputados, minhas senhoras, meus senhores! Sr. professor Almeida Júnior! Se é verdade, como se lê no Gênio do Cristianismo, que todo pensamento que não é uno destrói-se a si mesmo e se a vida, como tantas vezes se tem afirmado, só tem alguma nobreza em sua unidade e na sua doutrina, então se haverá compreendido a sobrevivência da vossa pregação cívica, que soubestes elevar a altura de

[12] Capítulo XVII de *Administração e planejamento*, Parte III de *E a escola primária?*, 1959.

um apostolado, porque em vossa obra há uma unidade – a democracia – e uma doutrina – a educação nacional.

Desse modo, homem singularmente fiel ao espírito de sua formação, conseguistes na realização do vosso destino atingir aquela unidade sonhada por Chateaubriand, nem outra é a razão de vossa força. Desde a juventude que vos devotais à rude e gloriosa tarefa do magistério; a que imprimistes o claro sentido de uma magistratura. Professor, por índole e até por definição, viestes de modestas escolas do interior de São Paulo para a conquista, com brilho inexcedível, da cátedra universitária; por onde passastes ficou o rastro da vossa atuação. Assim, na Diretoria de Instrução e na Secretaria de Educação de São Paulo, assim no Conselho Nacional de Educação. Não obstante, é nos vossos trabalhos de jornalista, escritor e ensaísta, com espírito permanentemente voltado para os graves temas da educação nacional, é aí que se verá a substância íntima de vosso estilo, de vossa maneira de ser. Relator geral da Comissão de estudos das diretrizes e bases da educação nacional, a vós e a Fernando de Azevedo se deve o esboço do anteprojeto inicial.

Nesse relatório, que é um monumento de bom senso e de cultura, fixastes, em termos de uma clareza polar, a orientação e os limites à norma e aos rumos de uma política educacional para o Brasil. Discorrendo o projeto de diretrizes e bases tido como uma verdadeira Constituição do ensino, não vos passou despercebido seu mais importante aspecto; não vos ativestes, apenas, aos padrões de ensino, com sua metodologia, aos cânones educacionais, com sua sistemática; lembrastes, justificando a interferência do estado nos assuntos de educação que três altos objetivos a reclamam: a manutenção da unidade nacional, o funcionamento do regime democrático e a redistribuição social dos indivíduos. Escrevestes, com sabedoria, que a escola tem a finalidade precípua de formar o cidadão de sua pátria, educando-o para a democracia. É de ver, assim, que em vossa filosofia há um pouco daquele conceito, talvez, de Sarmiento: "Instruir es ensegnar; educar es surviver".

De outro lado, com vossa cultura médica, nutrida em questões de Biotipologia, bem sabeis que a desigualdade, mais por imperativo da natureza, é uma contingência humana; assim, há de ser na afirmação da personalidade que a escola, em sua forma democrática, se deverá conduzir, em oposição à escola de feição totalitária, que aspira à formação de homens em série, bitolados, padronizados.

Todo o problema estaria em que a escola realizasse o socialismo em seu sentido cristão, dando iguais oportunidades a todos para que se tornem desiguais, porque essa desigualdade, que se fundamenta nas diferenciações endógenas, cria a única aristocracia admitida pela razão: a do mérito, pois ainda aqui não vos omitistes, ao tratar da redistribuição social dos indivíduos; essa finalidade política que emprestais à educação é o ponto mais alto do vosso sistema. De resto, ao pregar que a escola deve criar uma consciência da solidariedade humana, estais a mostrar a universalidade do vosso espírito, em que há muito daquele sentimento do mundo de que fala o poeta.

Dissestes, e com oportunidade, que o direito à educação é uma recente conquista da democracia. Custa acreditar que até Rousseau, citado por vós, houvesse afirmado, em pleno Século XVIII que os pobres não precisam de educação. Na verdade, como compreender esse pensamento terrível formulado pelo lúcido espírito do enciclopedista que inspirou a revolução francesa e que tão de perto influiu nos rumos do romantismo? Na boca de Rousseau, apóstolo da liberdade, essas palavras sugerem o trágico espetáculo de um sacerdote blasfemando contra seu próprio Deus.

Esse horror à cultura tem sua origem nos dramas obscuros do absolutismo. Poderíamos aqui lembrar um exemplo de casa. Viemos de uma província engrandecida nas lutas da tirania; a história de nosso destino está ensanguentada pela brutalidade do despotismo; em seu glorioso ementário, sob a truculência dos capitães generais há esquartejamentos e cadafalsos, mas respira-se um ar de insubmissão e de revolta. Naqueles tempos sombrios, a opressão reinou para se

assegurar em sua prepotência, cuidou de nos cercear o direito ao ensino e durante mais de um século não houve uma escola pública na capitania. Desse jeito, entre nós a universidade foi um sonho dos inconfidentes, regado pelo sangue generoso de nossos mártires. Por isso, a intemerata bandeira de 89 significava, antes e acima de tudo, a prerrogativa de uma educação democrática e o direito a uma cultura livre.

É de ver, portanto, que já agora o acesso à educação é uma condição essencial de nosso destino; só a educação, nivelando os homens nas oportunidades e desigualando-os pelo mérito, criará o clima moral de nossa reconquista; só ela acabará com essa triste política dos grandes destinos entregues a homens medíocres; só ela, preparando os indivíduos para a democracia, extirpará a planta exótica das ditaduras, porque o que nos propomos é a construção de uma nação ciente de seus deveres e de sua compostura cívica; faremos cidadãos exatos, que não explorem o povo como meio, mas que o sirvam como uma finalidade, até porque, se nos aborrecem os demagogos, temos velha alergia aos providenciais do tipo carismático.

Perdoe-nos a digressão, que se vai alongando; sem embargo, cumpre-se a vossa obra, que sugere um mundo de indagações. Mas é tempo de ouvir vossa palavra.

Em nome da Comissão de Educação e Cultura agradecemos a honra da visita e vos saudamos como legítimo representante de um alto momento da inteligência nacional (*Palmas prolongadas*).

(...)

O Sr. Almeida Júnior – Sr. presidente, Srs. membros da Comissão e Educação e Cultura, minhas senhoras e meus senhores! Quero inicialmente agradecer a honra de que sou objeto, pelo convite que me fez comparecer perante esta Comissão, constituída de representantes ilustres dos estados brasileiros, para que eu aqui deponha a respeito do projeto de diretrizes e bases da educação nacional.

A honra é tão grande e tão nova para mim, que eu me sentiria inibido por ela, não fora a simpatia com que sou recebido pelo digno presidente Sr. Eurico Sales e pelos demais componentes da Comissão de Educação e Cultura; simpatia a que se associam não só outros Srs. deputados, mas ainda velhos amigos meus, estranhos ao Parlamento.

Alie-se a tudo isto o esplêndido e generoso discurso com que fui saudado pelo Sr. deputado Pinheiro Chagas. S. Exª demonstrou, para lisonja da minha vaidade, que já leu meu relatório a respeito do projeto. Deu a esse relatório uma interpretação que me parece plenamente satisfatória, embora não possa eu concordar com a adjetivação por demais benévola que S. Ex ª atribuiu ao meu trabalho.

Devo dizer que fui colhido de surpresa, não pelo convite da Comissão, que data de vários dias, mas pela forma com que vai ser tomado o meu depoimento. Imaginava eu que iria ser aqui simplesmente sabatinado pelo presidente Eurico Sales e seus ilustres companheiros; que iria responder a perguntas precisas sobre questões bem localizadas no imenso campo do projeto de diretrizes e bases. Infelizmente para mim, e felizmente para a educação nacional, meu ilustre e querido amigo Sr. Anísio Teixeira, o primeiro a depor, colocou muito alto o plano dos debates; fez, ao que dizem os jornais, uma exposição admirável; e eu, que supunha vir submeter-me simplesmente a meia dúzia de perguntas, e esperava mesmo ter a possibilidade de trazer para o exame alguma *cola*, vejo-me na contingência de tentar também uma exposição, não tão pormenorizada quanto a que produziu, com seu brilho costumeiro, o professor Anísio Teixeira, mas de forma a poder indicar à ilustre Comissão aquilo que me parece fundamental no projeto.

Farei essa exposição em tom de palestra, pois que outro qualquer tom não se coadunaria com meu temperamento; e espero e peço mesmo aos dignos membros da Comissão que, a qualquer passo do meu relato o interrompam, desde que lhes pareça de conveniência solicitar algum esclarecimento.

Os antecedentes do projeto

Iniciarei dizendo dos antecedentes do projeto. Sabem os Srs. deputados qual a situação da legislação do ensino, na União e nos estados, até 1930. Sabem que, até essa época, havia a União legislado praticamente de maneira exclusiva a respeito do ensino superior e do ensino secundário; e os estados, igualmente de maneira exclusiva, a respeito do ensino primário. Cada vez que a União pretendeu interferir no ensino primário, encontrou diante de si o óbice da Constituição; cada vez que os estados quiseram organizar, a seu modo, seja institutos de ensino superior, seja escolas secundárias, sentiram-se também tolhidos por dificuldades de igual natureza.

Isso foi sentido pelos nossos educadores de então, e, igualmente, pelos parlamentares. Se compulsarmos os Anais do Congresso brasileiro da monarquia e da República, até 1930, encontraremos debates vivos e interessantes a respeito, mostrando a necessidade de uma redistribuição de competências, de sorte que os estados pudessem fazer alguma cousa de sua iniciativa em matéria de ensino secundário e superior, e que fosse lícito à União, reciprocamente, compartilhar, por forma prática e concreta, das responsabilidades do ensino primário.

Pois bem: esses propósitos, que os educadores ambicionavam, e cuja defesa encontrou eco no Parlamento nacional, se intensificaram desde 1930, através de manifestações positivas no seio de vários Congressos brasileiros de educação.

Estou certo de que muito contribuiu para isso a Constituição de Weimar, de 1919. A situação da Alemanha, no que diz respeito ao problema, era semelhante à do Brasil: estados independentes legislando independentemente a respeito de ensino, não havendo diretrizes comuns que harmonizassem os ideais educacionais dos elementos confederados, nem normas gerais para a organização do seu ensino.

Com a Constituição de Weimar instituiu a Alemanha um plano orientador que permitiu à confederação dar ao respectivo sistema

educacional certa unidade. Assim, pois, entre nós, no Congresso de Niterói de 1932, promovido pela Associação Brasileira de Educação, também se mostrou a necessidade de um plano nacional de ensino no qual se consignassem princípios gerais, comuns a todo o país, mas ficasse assegurada a cada estado, e ao Distrito Federal, ampla margem de autonomia, que a essas unidades permitisse organizar com alguma desenvoltura o seu sistema de ensino.

Tais ideias dos educadores reunidos em Niterói no ano de 1932, chegaram à Constituinte de 1934, tanto que esta inscreveu na Carta Magna daquele ano a obrigação, atribuída ao poder central, de organizar um plano nacional de educação, plano que, segundo se depreende da justificação daqueles que mais o defenderam, deveria cingir-se a normas genéricas, cabendo aos estados a organização minudente dos respectivos sistemas, e criando-se em cada um deles um departamento autônomo para os negócios da educação.

Em 1935, realizou-se no Rio de Janeiro o 7º Congresso da Associação Brasileira de Educação. Tomei parte nesse Congresso e tive a honra de ouvir a exposição que, a respeito do plano nacional de educação e da competência dos departamentos autônomos, fez o ministro da educação, na época o ilustre Sr. Gustavo Capanema, hoje membro desta Casa do Congresso. Já nessa ocasião, nós, os educadores brasileiros que tanto tínhamos pleiteado em favor de um plano nacional de normas gerais, e pela autonomia estadual, sentimos que estávamos diante de adversário dos mais respeitáveis, porque dotado de grande cultura, de grande capacidade persuasiva e de inegável sinceridade em sua atuação.

O "plano nacional" de 1937

O conflito que então se delineou veio prosseguindo até hoje, e lamento que nós, os que defendemos a coexistência de normas gerais, atribuídas à União, e da autonomia dos estados, tenhamos sempre por adversário esse valoroso lutador, cujo nome declino sempre com respeito, que é o Sr. deputado Gustavo Capanema.

Sob a presidência e orientação de Exª, então ministro, o Conselho Nacional de Educação organizou aquilo que foi chamado "plano nacional de educação". Antes disso, reunira-se uma comissão convocada pelo ministro, e da qual fiz parte. Seu encargo foi formular exaustivo questionário a ser distribuído aos educadores brasileiros. Com base nas respostas dadas a esse questionário seria organizado o plano de ensino prescrito pela Constituição.

Já na técnica que se impôs ao questionário, percebia-se a intenção do ministro. Não era o "plano nacional", como nós o imaginávamos, o que ali se projetava; e sim uma lei minudente, que esgotaria até o último pormenor a organização do ensino brasileiro. Realmente, a impressão que tenho, lendo hoje o plano nacional de educação, então elaborado, é de que se trata, não de lei de normas gerais, conforme previra a Constituição de 1934, mas de um verdadeiro código de ensino. Código de ensino, o qual, segundo creio, se não chegou a ser debatido pelo Congresso Nacional, foi porque, como todos sabem, em 10 de novembro de 1937 se fecharam as portas do Parlamento do país.

Houve, de 1937 a 1945, um largo período, pode-se mesmo dizer um larguíssimo período de silêncio. A administração federal realizou o que quis durante esse tempo, para a concretização do seu plano nacional, pois de 1937 a 1945 esteve a legislação do ensino nas mãos quase exclusivas do poder federal, cabendo aos poderes estaduais cuidar apenas de pormenores regimentais em matéria de educação primária ou pedagógica.

Em 1945, quando ainda não se podia falar com suficiente liberdade, reuniu-se de novo a Associação Brasileira de Educação, cujo 9.º Congresso reafirmou então sua fé na educação democrática e renovou os propósitos de pugnar pela instituição de diretrizes nacionais e de margem ampla de autonomia em favor dos estados.

Foi, pois, em boa parte, em virtude das reivindicações dessa agremiação de educadores, que a Constituição de 1946 inscreveu,

no seu texto, o tópico relativo à competência da União para elaborar diretrizes e bases, e o da competência dos estados para organizar os respectivos sistemas de ensino.

Insisto sobre esses dois textos da Constituição Federal, porque da sua interpretação, isto é, do jogo de competências ali contido, é que defluem as duas teses sempre em choque, e que representam, pode dizer-se, o ponto nevrálgico da questão.

Mas é tempo de examinarmos o projeto de diretrizes e bases. Em 3 de abril de 1947, o ilustre Sr. Clemente Mariani, então ministro da educação e saúde, instituiu uma Comissão de educadores, encarregando-a de estudar a importante matéria e de sugerir ao governo o que lhe parecesse acertado.

A Comissão de Diretrizes e Bases

Vale a pena recordar os nomes dos integrantes da Comissão, e se o faço neste momento, é sobretudo para prestar minha modesta homenagem a esses educadores, a cujo lado tive a honra de trabalhar.

São os seguintes: professor Antônio Carneiro Leão, mestre bastante conhecido nos meios educacionais; atual diretor da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, ex-diretor do ensino no estado de Pernambuco e autor de numerosos livros sobre educação e sociologia; professor Lourenço Filho, uma das autoridades máximas na educação brasileira, professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil, antigo diretor do Departamento Nacional de Educação, antigo diretor do Departamento de Educação de São Paulo e reformador do ensino do estado do Ceará; professor Celso Kelly, jornalista, professor de Sociologia, autor de valiosos trabalhos sobre educação; Dr. Mário Augusto Teixeira de Freitas, homem a quem o Brasil deve inestimáveis serviços em matéria de estatística e, especialmente, de estatística educacional, um verdadeiro apaixonado pela educação; professor Fernando de Azevedo, nome que dispensa quaisquer encômios, tal a

autoridade que todos lhe reconhecem; professor Alceu Amoroso Lima, hoje representante do Brasil na Organização dos Estados Americanos, catedrático da Universidade do Brasil e da Universidade Católica, grande jornalista e um dos mais esclarecidos lideres do pensamento cristão neste país; senhora D. Maria Junqueira Schmidt, que representou o elemento feminino no nosso magistério, fazendo-o com raro brilho. Segundo me declarou durante os trabalhos da Comissão, tinha ela o propósito principal de defender a inclusão, no projeto, do Serviço de Orientação Educacional, no que foi integralmente vitoriosa, e hoje, se de alguma coisa me arrependo, é de não ter advogado junto aos demais membros da Comissão um lugar mais amplo para essa instituição. Mas prossigamos na lista e mencionemos ainda o professor Joaquim Faria Góis, um dos principais mentores das escolas do Senai, especialista meticuloso do ensino médio, especialmente no ramo vocacional; professor Artur Tôrres Filho, então reitor da Universidade Rural, que trouxe para os nossos trabalhos a experiência de um setor diferente, o do ensino agrícola e o das suas aplicações aos vários graus do ensino comum; professor Pedro Calmon, reitor da Universidade do Brasil, alta cultura com referência ao passado brasileiro, ao ensino superior, e mestre na interpretação dos textos constitucionais; Dr. Levi Fernandes Carneiro, presidente do Ibec e também autoridade em direito constitucional, sem nos esquecermos do que tinha ocasionalmente desempenhado com êxito funções de magistério; professor Cesário de Andrade, veterano do ensino superior, presidente do Conselho Nacional de Educação; Dr. Mario Paulo de Brito, professor de engenharia, professor do ensino médio, administrador do ensino, ex-diretor do Departamento Nacional de Ensino, portador, enfim, de longa série de títulos que justificavam plenamente sua inclusão na Comissão; Padre Leonel Franca, nome de que todos nos lembramos com saudade e simpatia, homem de extraordinária cultura e larga experiência. Recordo-me de que nosso último encontro foi para um *tête-à-tête* em que discutimos a organização das universidades. S. Exª Reverendíssima

pleiteava a flexibilidade das administrações das universidades particulares, pois, como dizia, estas não podem reger-se exatamente como as mantidas pelo poder público. E, para finalizar, relembro o nome do Coronel Agrícola da Câmara Lôbo Bethlem, ex-diretor do ensino secundário; e que trouxe para o trabalho comum não só a sua experiência de professor e administrador, como ainda a palavra do Ministério da Guerra a propósito das íntimas correlações entre o ensino dos adolescentes e o serviço militar.

Eis a composição da Comissão, eis os títulos que justificaram, a meu ver, a inclusão, nela, dos nomes que a integraram. Isto explica de certo modo não haver sentido o ministro Clemente Mariani a necessidade de fazer, como fizera o ministro Capanema, um questionário a ser enviado a grande número de interessados.

O propósito do ministro Capanema era instituir um Código de ensino, e, portanto, compreende-se que S. Exª tivesse procurado ouvir representantes de cada um dos ramos em que se desdobram as atividades educacionais. O ministro Clemente Mariani, porém, e com ele a comissão, entendiam que a nova lei deveria cingir-se a normas gerais, não havendo necessidade de interrogar, um a um, os especialistas, e bastando apenas que se consultasse a opinião daqueles que da há muito se ocupavam com os problemas fundamentais do ensino.

Demais, à colaboração individual de cada membro da Comissão, devemos reunir a colaboração indireta que cada um se encarregou de coligir. Eu, pessoalmente, ouvi no Rio e em São Paulo, e, mediante correspondência, em outros estados, mais de uma centena de educadores. Outros colegas de Comissão fizeram coisa análoga. Se na elaboração do plano nacional de educação de 1935 entraram, conforme averiguei nos arquivos do Conselho Nacional de Educação, depoimentos de cerca de duzentos educadores, e isto para um Código pormenorizado, os colaboradores do projeto de diretrizes e bases, projeto que se mantêm no plano alto dos rumos gerais, foram, talvez, em número equivalente. Tenho a impressão, por isso, de que esse projeto é bem a média da opinião educacional do país.

O ponto nevrálgico do projeto

Disse, há pouco, que o ponto nevrálgico da discussão está na interpretação de duas expressões: "diretrizes e bases", como competência da União; e "organização dos sistemas de ensino", como competência dos estados.

Os centralizadores, tendo à frente o deputado Sr. Gustavo Capanema, acham que a palavra "diretrizes" significa, não apenas normas gerais, mas quaisquer normas, inclusive as de caráter regulamentar.

A Comissão, por outro lado, entende que "diretrizes" são preceitos gerais. Primeiro, pelo histórico do problema, que resumi há pouco. Foi o que os educadores nacionais, inspirados no exemplo alemão de 1919, pediram à Constituinte de 1934; foi o que reclamaram, doze anos mais tarde, da Constituinte de 1946. Atendeu-os esta última, inscrevendo na Carta Magna vigente o preceito sobre "diretrizes e bases". A expressão "sistema de ensino", que os centralizadores interpretam como sendo o conjunto estatístico de unidades escolares fabricadas segundo modelos preestabelecidos pela União, abrange, quando interpretada pelos autonomistas, ampla liberdade, também, de estruturação dos institutos de ensino.

Assim, para os centralizadores, a União prescreveria a minudente organização das escolas primárias, médias ou superiores; restando ao estado a liberdade apenas de criar maior ou menor número de institutos. Nós, ao contrário, achamos que a União deve simplesmente formular diretrizes para que não se repita aquilo a que aludiu há pouco o deputado Sr. Aliomar Baleeiro, quando observou que qualquer escola superior de Manaus ou de Belém precisa ser, segundo a legislação atual, exatamente idêntica aos institutos de São Paulo ou do Rio Grande do Sul.

Foi partindo desses pressupostos que a Comissão se pôs a trabalhar. Não pretendo dizer tudo quanto fez, nem pretendo apreciar cada um dos tópicos do projeto enviado ao Congresso. Quero simplesmente chamar a atenção dos nobres componen-

tes da Comissão de Educação e Cultura para os pontos que me parecem capitais.

O ensino primário

Principiemos pelo ensino primário. Estava este entregue inteiramente aos estados e sentíamos que faltava apoio legal que permitisse ao poder central coordenar a ação dos sistemas, e, sobretudo, vir em ajuda das regiões menos favorecidas do ponto de vista econômico, e, ainda estimular os estados que, mesmo possuindo recursos satisfatórios, não se interessam pelo desenvolvimento da educação popular. Devem os Srs. membros da Comissão de Educação e Cultura estar informados da situação calamitosa em que se encontra o ensino primário brasileiro. Quero citar um único exemplo, o da cidade de São Paulo, a capital de um estado mencionado frequentemente como líder em matéria de educação primária.

Se consideramos a duração desse ensino em número de anos, de dias e de horas; se considerarmos a quantidade de alunos que abandonam o estudo antes de concluído o curso; se levarmos em conta o conteúdo real do ensino; se aferirmos, enfim, os resultados práticos apurados nos últimos anos, poderemos dizer que na própria capital do estado de São Paulo, o que existe em matéria de ensino primário, não passa de uma simulação estatística.

Por aí se pode imaginar o que ocorre no resto do estado e o que há no resto do Brasil. Quando em toda parte se insiste por um ensino primário de pelo menos 5 anos, temos em nosso país curso primário de 4 e 3 anos. Quando em todo o mundo se pede um dia escolar que abranja 5, 6, e até 7 horas, o Brasil permite dia escolar de 3 horas. Quando, nos vários continentes, se instituem órgãos de execução da obrigatoriedade escolar, através dos quais se leva a criança a completar efetivamente o curso, nós, por não possuirmos esses órgãos, e nem podemos possuí-los, permitimos que as crianças venham às escolas de vez em quando, ou não venham um dia sequer. Por isso insisto em dizer que o que há no Brasil, ainda hoje, em

matéria de ensino primário, é verdadeira simulação. O desinteresse é geral. Há pouco tempo, o professor Anísio Teixeira acentuava um fato que testemunhou na Bahia e que também se verifica em São Paulo: a tendência a entrar desde logo no curso secundário. Ninguém mais quer começar pela escola primária; o menino aprende a ler de qualquer modo e logo procura o ginásio.

Por isso, a Comissão propôs que constasse das diretrizes e bases da educação nacional esse mínimo de exigências, um mínimo realmente indispensável para se poder afirmar que no Brasil existe de fato o ensino primário.

O ensino médio

Quanto ao ensino secundário ou ensino de grau médio (chamemo-lo assim para abrangermos também as escolas profissionais), aqui a dificuldade é maior, porque é maior a oposição à outorga, aos estados, de uma parcela de autonomia.

O ensino secundário, como bem sabem, é organizado integralmente pela União e fiscalizado por ela, por meio de inspetores que devem vigiar o formalismo da vida escolar. Não é orientado propriamente pelos inspetores, nem há possibilidade de o ser, porque, como é notório, esses fiscais não são nomeados pelo critério da competência, e sim por outros motivos, de sorte que, a despeito de reconhecermos a existência de certo número de inspetores capazes e dedicados, a inspeção atualmente exercida é ineficiente. Acreditamos que, se passar para os estados, ressalvada embora a possibilidade de controle pela União, essa inspeção poderá não ser melhor, mas pior não será.

Por outro lado, admitimos em nosso anteprojeto uma certa flexibilidade para o ensino secundário. Tivemos diante de nós os exemplos de duas situações opostas: a organização francesa antiga e a norte-americana. A primeira era a de uma escola secundária rígida, igual para todos, um leito de Procusto dentro do qual o adolescente deve-

ria acomodar-se à força. A situação norte-americana é diversa. Perguntei, visitando escola secundária do Michigan, anexa à Universidade de Ann Arbor, qual a sua taxa de reprovações. Retrucou-me o diretor: "Reprovações? Mas como? Que é que entende por isso?" Depois de nos explicarmos, respondeu: "Aqui não pode haver reprovações porque procuramos acomodar o programa de ensino a cada adolescente". Realiza-se ali a escola sob medida, a escola suscetível de ajeitar-se às possibilidades de espírito e às aspirações de cada um.

Essas as organizações opostas. Nós nos colocamos em situação intermediária, mais próxima até da rigidez francesa do que da escola compreensiva dos norte-americanos. Propusemos um eixo uniforme para as escolas secundárias, estabelecido pela União, um eixo que ocupa 85% do tempo escolar, igual de norte a sul; e deixamos, a título de tentativa, nesta fase de transição, 15% para a interferência dos estados.

Penso que têm razão aqueles que dizem que fomos tímidos neste particular, pois que pagamos demasiado tributo à tese centralizadora em nossa proposta. É a essa pequenina margem de variação, a esses 15% que o projeto atribui aos estados, que o Sr. Capanema em seu parecer preliminar chama de ampla competência dos estados, "capaz de por em perigo a unidade nacional". Evidente exagero do nobre deputado.

São estas, afinal, as duas grandes inovações em matéria de ensino de grau médio: de uma parte, entregar-se a inspeção – uma inspeção mais estimuladora do que fiscalizadora – aos estados, sob o controle da União; de outra, na organização do currículo atribuir-se aos estados 15% de margem de iniciativa.

O ensino superior

Passemos para o ensino superior. Em relação a ele devo lembrar que, além do texto constitucional que atribui à União competência para legislar sobre diretrizes e bases da educação, há outro de grande importância, aquele que lhe dá competência, com exclusividade, para legislar sobre condições de capacidade para o exer-

cício das profissões. Foi da interação desses dois textos que nasceu a parte do projeto referente ao ensino superior. Poder-se-ia ter escolhido caminho diferente, deixando-se para lei especial a questão da capacidade profissional.

Ficaria a lei de diretrizes e bases, nesse caso, aliviada das minudências que sentimos necessidade de nela incluir. Pareceu-nos, porém, não haver nisso nenhuma vantagem. Fixamos, pois, em relação ao ensino superior, normas muito mais pormenorizadas que as dos outros graus. E aqui encontramos grande oposição da parte de eminentes educadores, que tem apoiado de maneira radical a tese autonomista. Querem eles que se assegure às universidades posição independente, sem nenhuma submissão ao poder político. Minha resposta a tal objeção já foi publicada recentemente, quando se reuniu o 1º Congresso de Reitores, na Capital do estado de São Paulo.

Em países como os Estados Unidos, a França e a Itália, frequentemente invocados entre nós a título de padrões, não existe essa extremada autonomia, essa quase soberania das universidades, pois que estas sempre se sujeitam a poderes que controlam seu funcionamento. Nos Estados Unidos, onde muita gente imagina que as universidades têm a mais completa liberdade, a autonomia das congregações é muito menor do que a das nossas faculdades. Não se assegura, em regra, a vitaliciedade, nem essa série de garantias de que gozam os nossos professores. Não se reconhece com a mesma plenitude daqui, a liberdade de cátedra, e ocorrem a propósito episódios característicos, como o de professores que, por terem ensinado doutrinas econômicas menos simpáticas ao capitalismo mantenedor desta ou daquela universidade, foram convidados a abandonar a cátedra. No Brasil, se tal sucedesse, viria o mundo abaixo... E não é só. Nos Estados Unidos, escolas profissionais superiores são rigorosamente vigiadas pelas associações de classe. A “Bar Association”, ou Ordem dos Advogados, prescreve condições mínimas para que as escolas de direito possam funcionar e produzir advogados em condições de exercer

a profissão. A Associação Médica Norte-Americana estipula condições mínimas para que as faculdades de medicina possam funcionar e seus médicos serem acreditados.

Ainda mais: terminado o curso, o advogado tem de se submeter ao exame de estado, que lá é feito em cada estado-membro, de sorte que o exame de Nova York pode não valer no estado de Massachusetts. Há, assim, este duplo freio: a fiscalização das associações, que acreditam ou desacreditam as faculdades, e o exame de estado. Na Itália, na França, o poder público regula o programa, a organização, os exames das faculdades, e ainda institui exames de estado. Serão as congregações brasileiras mais virtuosas que as dos outros países? Tenho as minhas duvidas. Enquanto não houver no Brasil organizações como a Associação Médica Norte-Americana; enquanto a Ordem dos Advogados não se atribuir a função que desempenha, nos Estados Unidos, a "Bar Association", não podemos dispensar o controle, por parte do poder público, sobre as faculdades.

Algumas objeções

São estes, meus senhores, os pontos capitais do projeto de diretrizes e bases da educação nacional.

Os que não leem o projeto, os que não o estudam, os que não examinam o relatório que o acompanha, deixam-se arrastar por boatos segundo os quais se pretende fazer uma revolução no ensino. Se fosse verdade, teriam razão em se opor ao trabalho oferecido. Também sou contrário às reformas radicais do ensino, às reformas que considerem tábua rasa tudo quanto se fez e queiram começar de novo. Mas quem ler e estudar o anteprojeto, quem procurar compreender os pontos menos claros através do relatório, verá que o que se está fazendo é um simples passo de transição, tímido passo, pode-se dizer, no sentido da descentralização do ensino e da flexibilidade dos cursos. Maior descentralização, maior flexibilidade deverão vir depois, quando os tempos estiverem maduros.

Srs. deputados, não quero encerrar esta minha exposição sem fazer referência a algumas críticas formuladas ao projeto.

A primeira foi, de todas, a que mais me surpreendeu, a que maior pesar me causou, porque partiu de deputado ilustre, que admiro e estimo, e que é, reconhecidamente, um dos mais brilhantes ornamentos da tribuna parlamentar brasileira – o Sr. Afonso Arinos. S. Exª, apoiando o parecer preliminar do deputado Gustavo Capanema, que aludira aos propósitos descentralizadores do projeto, declarou, segundo os jornais, que o que ali havia eram "ideias do Sr. Almeida Júnior, refletindo o constitucionalismo paulista naquilo que esse constitucionalismo tem de menos simpático." Ora, o anteprojeto não é meu, mas da comissão, da qual, no último momento, quando iam ser encerrados os debates, fui designado relator. E o anteprojeto não fez, no tocante à autonomia educacional dos estados, mais do que veicular o pensamento dos educadores do Brasil inteiro, pensamento expresso nas conferências das associações de classe, no *Manifesto dos pioneiros da educação nacional* de 1932, na Conferência de Niterói, no IX Congresso da Associação Brasileira de Educação; e, nessas manifestações, a contribuição pessoal de São Paulo foi pequena: éramos geralmente dois ou três os paulistas que tomávamos parte nos trabalhos. E o IX Congresso, que foi o que com maior ênfase defendeu o duplo princípio das diretrizes e bases da União e da organização dos sistemas pelos estados, contou entre os seus membros o deputado Afonso Arinos, na qualidade de um dos líderes da cultura nacional. Ademais, meus Senhores, conforme declarei, o constitucionalismo de São Paulo se fez sentir, ultimamente, de duas maneiras: através da contribuição dos seus representantes às Constituintes de 34 e de 46, sempre pela unidade nacional e pela democracia, e através da revolução de 9 de Julho de 1932. E esta revolução – eu o senti, como modesto participante nela – não teve outros ideais senão o da unidade nacional e o da democracia. Aliás, com esta declaração a respeito do constitucionalismo paulista, e da contribuição de São Paulo para o projeto de diretrizes e bases, con-

tribuição modestíssima, porque não fez senão subordinar-se à orientação do pensamento educacional brasileiro, com esta declaração, repito, presto, na medida de minhas forças, comovida homenagem à data de 9 de Julho, data que nós, paulistas, gratamente comemoramos no dia de hoje.

Outras críticas provieram da palavra autorizada de deputado Gustavo Capanema, cujo nome sempre declino para acentuar minha admiração pessoal e meu respeito por S. Exª.

A apreciação geral contida no parecer preliminar, é, a meu ver, a mais lisonjeira possível. S. Exª encarou o ensino primário, como foi posto no anteprojeto, e disse: "Está bom". Examinou o ensino superior, e concluiu: "Está quase bom". Encontrou nele apenas dois defeitos. Um, consiste em que o projeto não discrimina, disse S. Exª, a duração das séries escolares. Suponho que S. Exª não teve tempo para ler com a devida atenção este tópico do projeto. A discriminação ali está, clara e precisa. Passemos ao segundo defeito. Diz S. Exª que o projeto atribui às congregações "desmedido arbítrio" na organização do currículo. A questão do currículo das escolas superiores foi muito debatida no seio da Comissão. Pensou-se em estabelecer um currículo mínimo, o qual seria enviado ao Congresso, para que o discutisse. Achamos, porém, desde logo, que, debater o currículo de cada escola seria tarefa imensa para o Congresso. Lembramo-nos do exemplo da monarquia e da Primeira República, em que a questão era simplesmente deixada à iniciativa do Poder Executivo. Estabelecemos, pois, um sistema pelo qual cada congregação apresenta seu currículo, sujeitando-o a seguir, à aprovação do Conselho Nacional de Educação e, depois, à do ministro da educação. Não há portanto, no caso, nenhum "desmedido arbítrio".

No setor do ensino secundário, as críticas maiores formuladas pelo deputado Gustavo Capanema foram quanto à fiscalização e ao currículo. Acha Sua Excelência que não se pode confiar a fiscalização aos estados; e, quanto aos currículos, impugna o nobre deputado a possibilidade de os estados acrescentarem a eles algu-

ma coisa de sua iniciativa. Ora, já mostrei que a parte imposta pelo poder federal, vingando o anteprojeto, corresponderá a 85% das matérias, ficando 15%, apenas, a critério dos estados, o que, evidentemente, não põe em perigo a unidade nacional. No que concerne à fiscalização, não creio, como disse há pouco, que os estados façam pior do que está sendo feito.

Não sei se o deputado Capanema leu as minhas respostas às suas críticas e, em caso favorável, se elas o satisfizeram. Quanto a mim, confesso vaidosamente, dei-me por satisfeito.

O deputado Afonso Arinos tomou conhecimento de minha argumentação e, por carta publicada na imprensa, já se manifestou a respeito: estamos em plena paz.

Agora, os meus amigos autonomistas. Estes, a meu ver, têm mais razão do que os que nos combatem por sermos descentralizadores. Suponho, entretanto, que sua tese de ampla autonomia, sobretudo na parte em que advogam a supressão de qualquer controle sobre as congregações e universidades, é de um radicalismo que as nossas condições culturais não permitem, nem o exemplo estrangeiro justifica.

Estas, meus Senhores, foram as considerações que julguei conveniente apresentar como subsídio pessoal para o estudo deste magno problema.

Exortação à comissão

Para terminar, desejo fazer um apelo à Comissão de Educação e Cultura no sentido de que, com sua grande responsabilidade na matéria e com o justo prestígio de que goza perante a Câmara, advogue a adoção desta ou de qualquer outra lei disciplinadora e estimuladora do ensino brasileiro nos seus vários graus. O ensino de nosso país se encontra numa fase de estagnação, quer no nível primário, quer no secundário ou no superior, e está não somente sentindo os reflexos de sua legislação caótica, como também sofrendo os efeitos do generalizado desinteresse, em relação a ele,

por parte dos poderes públicos e dos homens de responsabilidade na vida nacional.

Preocupamo-nos com inúmeras questões no Congresso, nas Assembleias Legislativas estaduais e nas Câmaras municipais; questões, sem dúvida, de importância para o país; mas abandonamos quase inteiramente os vitais problemas da educação.

Quando as nossas casas legislativas cogitam do ensino, geralmente o fazem para atender a interesses pessoais, a conveniências deste ou daquele indivíduo, desta ou daquela entidade, quase nunca para cuidar do interesse geral e profundo da educação, como obra útil ao povo e à nacionalidade.

O passo que está dando a Comissão de Educação e Cultura deve ser celebrado no histórico da evolução do ensino brasileiro. Com efeito, uma Comissão como esta, constituída de membros dos mais ilustres da Câmara Federal, reúne-se e chama ao seu seio, para colaborarem na feitura das leis, certo número de educadores. Passamos do plano político para o plano técnico; dos debates partidários para a solução do básico problema da cultura do povo. Esta auspiciosa iniciativa deve ser comemorada como sendo o início de uma grande e promissora fase em nossa vida educacional.

CRONOLOGIA

1892 - Nasce em 8 de junho de 1892, em Joanópolis (São Paulo), filho de Antonio Ferreira de Almeida e Othilia Caparica de Almeida.

1900 - Inicia do curso primário em Joanópolis.

1904 - Continua o curso primário em São Paulo, no 2º Grupo Escolar do Brás.

1905 - Conclui o curso primário. Faz curso noturno preparatório para a Escola Normal.

1906 - Ingressa na Escola Normal Secundária da Praça da República.

1909 - Conclui o curso Normal.

1910 - Exerce o magistério primário na Escola Isolada da Ponta da Praia, em Santos e na Escola Modelo isolada anexa à Escola Normal da Praça da República e também o magistério na 1ª série do curso complementar anexo à Escola Normal da Praça da República.

1911 - É nomeado para o ensino de francês na Escola Normal de Pirassununga, onde teve como aluno Manuel Bergström Lourenço Filho.

1913 - Faz uma viagem de seis meses à Europa, depois de receber a herança de sua mãe, Othilia Caparica de Almeida.

1915 - Pede exoneração da Escola Normal de Pirassununga. É nomeado para o magistério na Escola Noturna para Meninos Operários no Instituto Disciplinar da capital, onde permanece até 1919.

1916 - Presta exame vestibular para ingresso na faculdade de medicina.

1919 - Ocupa o cargo de auxiliar de direção da Escola Normal da Praça da República. Ocupa o cargo de auxiliar do Diretor-geral do Ensino do Estado de São Paulo, professor Antonio de Sampaio Dória.

1920 - Chefia o 1º recenseamento escolar do estado de São Paulo, cujos resultados são publicados em setembro.

1921 - Conclui o curso de medicina. É nomeado professor de biologia e história da Escola Média do Brás, depois denominada Escola Estadual de 1º e 2º Grau “Padre Anchieta”. Como bolsista da Fundação Rockefeller, torna-se assis-

tente extranumerário, até 1923, do Laboratório de Higiene, à época uma cadeira da faculdade de medicina. (Em 1925 o Laboratório passou a ser chamado Instituto de Higiene; em 1938, foi incorporado à Universidade de São Paulo, com o nome Faculdade de Higiene e Saúde Pública. Esta, a partir de 1969, passou a ser denominada Faculdade de Saúde Pública)

1922 - Faz a defesa de sua tese de doutoramento: "O saneamento pela educação" e é aprovado com "grande distinção". Publica o livro *Cartilha de higiene* em colaboração com Mario Mursa.

1924 - Atua como professor de física, química e história natural do Liceu Rio Branco, escola particular de cuja fundação foi um dos colaboradores e que dirigiu no período de 1928-1934.

1927 - Trabalha como assistente extranumerário do Instituto Médico Legal Oscar Freire. Publica *O livro das mamães: noções de puericultura.*

1928 - É aprovado em concurso público para livre-docente de medicina pública da Faculdade de Direito de São Paulo.

1931 - É transferido da Escola Normal do Brás para o curso de aperfeiçoamento recém-inaugurado no Instituto de Educação Caetano de Campos. Publica o livro *Biologia educacional: noções fundamentais,* pela Companhia Editora Nacional.

1932 - Assina, com outras eminentes personalidades, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.*

1933 - Atua como professor de biologia educacional no Instituto de Educação Caetano de Campos. É nomeado para o cargo de Chefe de Serviço de Saúde Escolar do Estado de São Paulo.

1934 - Colabora para a elaboração dos estatutos da USP e é eleito membro do 1º Conselho Universitário da mesma instituição. Publica o livro *A escola pitoresca e outros trabalhos* pela Companhia Editora Nacional.

1935 - Participa da comissão formada pelo ministro Gustavo Capanema para produzir um questionário destinado a reunir opiniões para elaboração do Plano Nacional de Educação previsto na Constituição Federal de 1934. É nomeado Diretor-geral do Ensino do Estado de São Paulo. Publica o livro *Elementos de anatomia e fisiologia humanas,* pela Companhia Editora Nacional.

1937 - Publica os *Anuários do Ensino do Estado de São Paulo*, de 1935-1936 a 1936-1937.

1938 - Desliga-se do cargo de Diretor-geral do Ensino do Estado de São Paulo.

1939 - É nomeado para o Conselho Médico Legal do Estado.

1940 - Publica o livro *Paternidade: estudo biopsicológico, social e jurídico*, pela Companhia Editora Nacional.

1941 - É nomeado professor catedrático da cadeira de medicina legal da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Classifica-se em primeiro lugar em concurso público no qual defendeu a tese "As provas genéticas da filiação". É exonerado do cargo de professor catedrático da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP porque a legislação vigente não permitia a acumulação de cargos.

1942 - Assume provisoriamente a direção do Instituto Visconde de Porto Seguro, a convite da Associação Visconde de Porto Seguro. Em 1943 seria nomeado administrador da mesma instituição pelo ministro da educação. Deixa o cargo em 1944. Profere aula inaugural da Faculdade de Direito da USP, sobre o tema: "A cooperação entre professores e alunos no estudo do direito".

1944 - É nomeado membro do Conselho Penitenciário do Estado de São Paulo.

1945 - É nomeado secretário da Educação e Saúde pelo interventor J. C. de Macedo Soares. Permanece no cargo até a eleição do novo presidente da República, Marechal Eurico Gaspar Dutra. Assume interinamente o cargo da Secretaria da Educação e Saúde, nomeado pelo interventor Federal José Carlos de Macedo Soares. Desliga-se em fevereiro de 1946, logo após a eleição do novo presidente da República, Marechal Eurico Gaspar Dutra.

1946 - É nomeado membro e depois foi relator geral da Comissão que, a convite do ministro da educação, Clemente Mariani, elaborou o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 1957 participaria da comissão que reviu o anteprojeto e em 1959 faria parte e seria relator da comissão de educadores que promoveu nova atualização do anteprojeto. Viaja ao Chile, onde permanece até 25/05/1946, acompanhando acadêmicos de direito.

1947 - Passa três meses nos Estados Unidos a convite do Departamento de Estado e da Fundação Interamericana de Educação. Profere aula na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo sobre o tema "O estudo do direito nas universidades norte-americanas". Preside a Sociedade Paulista de Medicina Social e do Trabalho, com mandato até 1947.

1948 - Publica o livro *Lições de Medicina Legal: para médicos e juristas* pela Companhia Editora Nacional.

1949 - É nomeado membro do Conselho Federal de Educação, na vaga do professor Reynaldo Porchat. Exonera-se em junho de 1957. No período de 6 de agosto a 15 de setembro participa do Seminário Interamericano de Alfabetização de Adultos, em Petrópolis.

1950 - Concorre ao cargo de deputado federal pela União Democrática Nacional, mas não é eleito. De 12 de outubro a 12 de novembro participa do Congresso de Educação de Montevidéu, no Uruguai.

1951 - Atua como membro do Conselho Penitenciário da Secretaria de Justiça em Negócios do Interior. É convidado a dirigir o Departamento Nacional de Educação pelo ministro Simões Filho. Viaja por cinco meses pela Europa e pelos Estados Unidos. Preside o diretório paulista da União Democrática Nacional (UDN).

1953 - Atua como membro da Comissão nomeada pelo governador do estado de São Paulo, Lucas Nogueira Garcez, para propor novo regulamento de presídios do estado e tratar do problema de assistência aos condenados.

1955 - É nomeado membro do Conselho Estadual do Ensino Superior. Desligaria-se em 1957.

1956 - Preside a comissão designada pelo secretário da educação, Vicente de Paula Lima, a fim de organizar o 1º Congresso Estadual de Educação Primária. Instado em Ribeirão Preto no mesmo ano, é eleito para presidi-lo. Participa em Lima, Peru, da Conferência Regional sobre ensino e obrigatório na América Latina, de 24 de abril a 12 de maio.

1957 - Recebe o prêmio de Grande Oficial da Ordem Nacional do Mérito Educativo. Recebe o prêmio de Educação Visconde de Porto Seguro. Profere a conferência sobre o tema "Repetência ou promoção automática".

1959 - Publica os livros *E a escola primária?* e *Problemas do Ensino Superior* pela Companhia Editora Nacional.

1961 - Atua como membro do Conselho Federal de Educação, instituído pela Lei nº 4.024/61, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

1962 - Aposenta-se compulsoriamente aos 70 anos, como professor catedrático de medicina legal da Faculdade de Direito da USP e também da Escola Paulista de Medicina. Recebe o prêmio de servidor emérito do Estado de São Paulo. Recebe o título de professor emérito da Escola Paulista de Medicina (depois Unifesp)

1964 - Recebe o título de professor emérito da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo.

1965 - Participa do Conselho de Ensino Superior da Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (Capes), juntamente com Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Clóvis Salgado, Dumerval Trigueiro Mendes, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Newton Sucupira (relator), Rubens Maciel e Valnir Chagas, que se reuniu nesse ano para definir e regulamentar os cursos de pós-graduação nas universidades brasileiras.

1970 - Recebe o prêmio Moinho Santista, por sua contribuição à educação nacional.

1971 - Falece na cidade de São Paulo, no dia 04 de abril, aos 78 anos de idade.

BIBLIOGRAFIA

Almeida Júnior publicou pelo menos onze livros, alguns com sucessivas edições, principalmente aqueles destinados a atividades didáticas e também muitos artigos. Relacionamos a seguir os títulos de seus livros, discursos, conferências e artigos em periódicos sobre educação. Muitos de seus escritos (discursos de formatura, conferências, artigos em jornais e periódicos) que não são relacionados foram reproduzidos em livros aqui arrolados.

Esta bibliografia não esgota a produção escrita de Almeida Júnior, que inclui um grande número de artigos em jornais paulistanos, pareceres para conselhos de educação e outros textos pertinentes à área de medicina legal.

Obras de Almeida Júnior

ALMEIDA JÚNIOR, A. F. *A escola pitoresca e outros estudos.* Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, v. 2 (Série XI – Os Grandes Educadores Brasileiros.

______. *A escola pitoresca e outros trabalhos.* São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1934; 2. ed. rev. 1951.

______. A cooperação entre professores e alunos no estudo do direito, *Revista da Faculdade de Direito de São Paulo*, São Paulo, v. 38, pp. 83-103, 1942.

______. A educação higiênica no lar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Rio de Janeiro, v. 7, n. 19, pp. 75-92, jan. 1946.

______. A Escola Normal de São Paulo e sua evolução. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Rio de Janeiro, v. 7, n. 20, pp. 223-232, fev. 1946.

______. A escola pública e a escola particular. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Rio de Janeiro, v. 34, n. 79, pp. 192-203, jul./set., 1960.

______. A propósito do ensino de direito nos Estados Unidos. *Revista da Faculdade de Direito de São Paulo*, São Paulo, v. XLII, pp. 125-159, 1947. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 10, n. 27, pp. 142-166, mar./abr.1947.

______. A propósito da atualização do projeto de diretrizes e bases da educação nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Rio de Janeiro, v. 29, n. 70, pp. 3-20, abr./jun., 1958.

______. A técnica do ensino em função das finalidades do ensino superior. *Cultura Política*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62, 1943.

______. A técnica do ensino em função das finalidades da escola superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 33, pp. 5-19, maio/ago. 1948.

______. Análise do projeto da Lei de Diretrizes e Bases. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Rio de Janeiro, v. 18, n. 48, pp. 5-37, out./dez., 1952.

______. Antes do ensino livre: balanço geral do ensino superior brasileiro até 1879. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Rio de Janeiro, v. 15, n. 41, p. 5-42, jan./mar., 1951.

______. *Biologia educacional:* noções fundamentais. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931; 22. ed., 1969. Companhia Editora Nacional, 1922; 17. ed. 1940.

______. Clínicas de nutrição e merenda para escolares. *Conferência Nacional de Proteção à Infância.* São Paulo, p. 541, 1933.

______. Discurso de posse no cargo de Diretor do Ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (26/9/1935). *Revista de Educação*, São Paulo, Diretoria do Ensino do Estado de São Paulo, v. XI e XII, n. 11 e 12, set./dez., 1935.

______. *E a escola primária?* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. (Atualidades Pedagógicas, V. 72).

______. *Elementos de anatomia e fisiologia humanas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935; 18. ed. 1954; 37. ed. 1973.

______. Exames vestibulares. *Revista da Faculdade de Direito de São Paulo,* São Paulo, v. 44, p. 79, 1949.

______. O hiato nocivo na vida legal dos menores. *Arquivo da Sociedade de Medicina Legal e Criminologia de São Paulo.* v. IV, ano IV, 1933. (Conferência realizada em 30/12/1932 na Sociedade de Medicina Legal e Criminologia de São Paulo.

______. *O livro das mamães:* noções de puericultura. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1927; 2. ed., 1933; 3. ed., 1938 (com a colaboração de Mário Mursa).

______. *Paternidade:* estudo biopsicológico, social e jurídico. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

______. O programa de medicina legal na Faculdade de Direito: resultados de um inquérito. *Revista dos Tribunais,* São Paulo, Edição da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 1940.

______. O saneamento pela Educação. Tese apresentada em 10 de janeiro de 1922. São Paulo: Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo. 78p.

______. Os sete pecados capitais da escola rural. *Revista Brasileira de Estatística,* Rio de Janeiro, p. 215, 1941. Reproduzida em *O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e a Educação*, Rio de Janeiro, v. I, p. 402, 1941.

______. Os objetivos da escola primária rural. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, pp. 29-35. jul. 1944.

______. Por que escolhem os moços a Faculdade de Direito? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 13, pp. 93-114, jul. 1945.

______. Posse na Secretaria da Educação e Saúde Pública. *Educação*. Órgão do Departamento de Educação e Saúde Pública do Estado de São Paulo. Vol. XXXIV, n. 48 e 49, jul./dez. 1945

______. O excesso de Escolas Normais no Estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 24, pp. 46-51, set/out. 1946.

______. *Lições de Medicina Legal:* para médicos e juristas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948; 21 ed., 1996. (colaboração de J. B. de Oliveira e Costa Jr. a partir da 7 ed.).

______. Magistério secundário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Rio de Janeiro, v. 31, n. 74, pp. 288-290, abr/jun. 1959.

______. O concurso vestibular de 1954. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Rio de Janeiro, v. 22, n. 56, pp. 3-26, out/dez. 1954.

______. O ensino jurídico. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, pp. 133-135, jan/mar. 1959

______. O ensino livre de Leôncio de Carvalho (I): o ensino superior brasileiro entre 1879 e 1895. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Rio de Janeiro, v. 17, n. 45, pp. 5-28. jan/mar. 1952.

______. O ensino livre de Leôncio de Carvalho (II): O ensino superior brasileiro entre 1879 e 1895. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Rio de Janeiro, v. 18, n. 47, pp. 5-34, jul/set. 1952.

______. O projeto votado na Câmara. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Rio de Janeiro, v. 33, n. 77, pp. 195-197, jan/mar. 1960.

______. *Problemas do ensino superior*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

______. Recenseamento escolar de 20, exemplo para 64. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Rio de Janeiro, v. 42, n. 96, pp. 398-400, out/dez. 1964

______. Reparos à Lei 4.024, de 27/12/61. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Rio de Janeiro, v. 37, n. 85, pp. 112-31, jan/mar. 1962.

______. Repetência ou promoção automática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, pp. 3-15, jan/mar. 1957.

______. Respondendo ao Parecer Capanema. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 36, pp. 118-209, maio/ago. 1949.

______. *Sob as arcadas*. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1965 (Série XI – Os Grandes Educadores Brasileiros).

Obras sobre Almeida Júnior

AZEVEDO, Fernando de. *Figuras de meu convívio: retratos de família e de mestres e educadores*. 2ª Edição, São Paulo: Duas Cidades, 1973.

______. *História de minha vida*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1971.

______. *A transmissão da cultura:* parte 3 da 5ª ed. da obra A cultura brasileira. São Paulo: Melhoramentos, Brasília: INL, 1976.

______. *A educação pública em São Paulo*: problemas e discussões. Inquérito para *"O Estado de S. Paulo",* em 1926. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

AZEVEDO, J. Floriano Marques. Dr. Antonio Ferreira de Almeida Júnior. Jornal *A Folha* (obituário), Pinhal, 13 de maio, 1971.

CASSALHO, Valter. Dr. Almeida Júnior: professor por excelência. *Piracaia Jornal,* Piracaia, out. 2000. Encarte: Folha de Joanópolis, p. 07.

COSTA JÚNIOR, João Baptista de Oliveira e. Professor Emérito Antonio Ferreira de Almeida Júnior. Homenagem póstuma ao Professor Emérito Antonio Ferreira de Almeida Júnior. São Paulo, 10 de maio, 1971. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo*, Separata, ano LXVI, 1971.

D'ÁVILA, Antonio. Um educador brasileiro: Almeida Júnior. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo*. São Paulo, vol. LXIX, p. 51-65, 1971.

FREITAS, Sonia Maria. *Reminiscências*. São Paulo: Maltese, 1993.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Almeida Júnior: posição liberal em educação. *Contexto e Educação.* Ijuí: Ed. UNIJUÍ, ano 9, n.36, out./dez. 1994, pp. 58-66.

______. *Intelectuais, estado e educação:* Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, *1944-1952*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

______. Antonio Ferreira de Almeida Júnior. *Dicionário de educadores no Brasil.* Organização de Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero e Jader de Medeiros Britto. 2ª. Ed. aum. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ MEC-Inep-Comped, 2002. pp. 131-137.

______. *Passagens da trajetória de Antonio F. de Almeida Júnior na educação paulista:* do patrimonialismo à escola republicana. (Tese de livre-docência em Educação), Unicamp, Campinas. 2005. 207 páginas.

LIMONGI, Fernando de M. Papaterra. *Educadores e empresários culturais na construção da USP*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. 1988. 279 páginas.

MELO, Luís Correia de**.** *Dicionário de autores paulistas.* São Paulo: Comissão do IV Centenário, 1954.

VIVIANI, Luciana Maria. Divulgação e implementação de preceitos renovadores de ensino: a atuação de Almeida Júnior como gestor do ensino de São Paulo (1935-8). *Actas do VII Congresso Luso-brasileiro de História da Educação*. 20-23 Junho de 2008. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto). Disponível em HTTP//web. letras.up.pt/7clbheporto/ trabalhos_finais/eixo1/IA1376.pdf. (acesso em 14/02/09, 21h25)

Outras referências bibliográficas

ALMEIDA, Antonio Ferreira de. *História da fundação da vila de S. João de Curralinho.* Joanópolis: Tipografia Almeida, 1902. 70 p.

ANTONIO Ferreira de Almeida. *O Piracaiense.* Piracaia, 26 de nov. 1952.

ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. *A instrução pública no Estado de São Paulo. A reforma de 1920.* Estudos e documentos. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 1976.

______. *Universidade de São Paulo: fundação e reforma.* Estudos e Documentos, v. 10. São Paulo: Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Sudeste, 1974.

ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO – 1935-1936. Organizado pelo professor Almeida Júnior, Diretor do Ensino, e abrangendo o ensino primário e pré-primário estadual, municipal e particular, o ensino secundário estadual e o ensino normal, estadual e livre. São Paulo, Secretaria da Educação e da Saúde Pública. Diretoria do Ensino. Tipografia Siqueira, 1936. (Anexo: relatórios dos diretores do ensino anteriores ao atual).

ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO – 1936-1937. Organizado pelo professor Almeida Júnior, Diretor do Ensino, e abrangendo o ensino primário e pré-primário estadual, municipal e particular, o ensino secundário estadual e o ensino normal, estadual e livre. São Paulo, Secretaria da Educação e da Saúde Pública. Diretoria do Ensino. Tipografia Siqueira, 1937.

A voz dos educadores: textos escolhidos – Conselho Estadual de Educação, São Paulo: CEE, 2002. (Estudos e Normas Nº 7).

AZEVEDO, Fernando *et al. A reconstrução educacional no Brasil***.** Ao povo e ao governo. Manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1932.

CAPANEMA, Gustavo. Parecer preliminar apresentado na Comissão Mista de Leis Complementares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, v. XIII, n. 36, maio-ago. 1949.

CASSALHO, Valter. Professora Adília Ferreira de Almeida Pereira. Memória: Homenagem ao Dia Internacional da mulher. *Piracaia Jornal,* Piracaia 18/25 de mar. 2000. Encarte: Folha de Joanópolis, p. 7.

______. A história da Professora Bruna Caparica Filha. *Cultura Vozes*, n. 2, Ano 95, v. 95, 2001. Petrópolis: Editora Vozes, 2001

D. OTILIA, Caparica de Almeida. *O Munícipe*. S. João do Curralinho, 08 nov. 1896

FAUSTO, Boris. *História Concisa do Brasil.* 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado. 2008.

FERREIRA, Diógenes Cintra. *Genealogia da família Ferreira Gonçalves*. (Obra póstuma). São Paulo, 1953.

FARIA GÓIS, Joaquim. Relatório geral da subcomissão de ensino médio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. v. XIII, n. 36, maio-ago. 1949.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. *Homens Livres na ordem escravocrata*. 3 ed. São Paulo: Kairós, 1983.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil.* Tradução de Maria da Penha Villalobos e Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

MANIFESTO DOS EDUCADORES Democratas em Defesa do ensino Público: Mais uma vez convocados. Manifesto ao povo e ao governo (1959). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, pp. 273-300, jan/dez. 1994. (Publicado pela primeira vez em São Paulo: *O Estado de S. Paulo*, 01 jul.1959.)

MARIANI, Clemente. Exposição de Motivos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, v. XIII, n. 36, maio-ago. 1949.

MELLO E SOUZA, Antonio Candido. *Literatura e Sociedade:* estudos de teoria e história literária. 8 ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000. (1ª edição: 1965)

MICELI, Sérgio. Por uma sociologia das ciências sociais. In MICELI, S. (org.) *História das ciências sociais no Brasil.* v. 1. São Paulo: Vértice, Editora dos Tribunais: Idesp, 1989.

MORSE, R. *De comunidade a metrópole:* biografia de São Paulo. São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo. 1954.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

PROFESSOR DR. ANTONIO FERREIRA DE ALMEIDA JÚNIOR. (Catedrático de medicina legal). *Revista da Faculdade de Direito de São Paulo.* v. 49, pp. 25-33. São Paulo, 1954.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Mandonismo local na vida política brasileira e outros ensaios*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976.

Relatório Geral da Comissão. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, v. XIII, n. 36, maio-ago. 1949.

SOUZA, Rosa Fátima de. Tempos de infância, tempos de escola. *Educação e Pesquisa.* São Paulo, v. 25, n. 2, pp. 127-143, jul/dez. 1999. www.uis.unesco.org/profiles Acesso em 26/05/2006.